المهاجرون من الأقطار العربية إلى ألمانيا
الوضع اللغوي ـ وتعليم لغة الأم

تأليـــف

أولريـخ محلـم

ترجمـة

د. أحمد فريد عبد الشافي

د. أحمد مصطفى أبو الخير

جامعة المنصورة

١٤٢٩ هـ ـ ٢٠٠٨ م

www.geocities.com/abu_elkher

www.askzad.com

abu_elkher@yahoo.com

تقدمة
الدكتور أحمد مصطفى أبوالخير

هذي المترجمة العاشرة والأخيرة التي ختمنا بها سلسلة البحوث التي حوتها المجلة الهندية لعلم اللغة التطبيقي ، في عددها الذي صدر في الحاضرة الهندية (دلهي الجديدة) ١٩٩٤ بعنوان :

Arabic outside The Arab World

ترجمنا مقدمة المجلة التي سطرها المستشرق الهولندي الذائع الصيت (كيس فيرستيخ) محرر العدد ، ثم ترجمنا بحوثها كلها حول اللغة العربية في (أندونيسيا - إيران - فلسطين - مالطة - الولايات المتحدة) ثم دراسات عن الجاليات العربية في (البرازيل - لندن - هولندة - ألمانيا) كل بلد حظي بدراسة واحدة عدا (هولندة) التي حظيت بدراستين ، ولا غرو في هذا فمحرر العدد من هولندة ، إضافة إلى خمسة باحثين من هولندة ، المستشرق يوهان مولمان من جامعة (ليدن) كتب عن اللغة العربية في أندونيسيا ، وهو الذي أهدانا بحثه هذا ، ودلنا على المجلة الهندية وإصدارها الخاص ، فله منا الشكران والامتنان ، هو الدال على هذا الخير ، فهو كفاعله.

فارسان من جامعة نيمخن - الهولندية - هما (عبد الرحمن العيساتي - كيس دي بوت) تناولا اللهجة المغربية في هولندة ، الاكتساب والتآكل ، ومن جامعة تلبرج - الهولندية أيضا - اختص فارسان آخران بدراسة اجتماعية - لغوية - للجالية المغربية في هولندة ، هما (جوس إكسترا - جان جاب دي).

الجالية المغربية في هولندة حظيت بدراستين ، ربما بسبب حجمها الكبير من

بين الجاليات العربية ، ربما بسبب تأثيرها ، وربما أيضا بسبب الإشكالية الواضحة البادهة ، في ثنائية العربية والبربرية ، وهي مجال خصب للبحث والدراسة.

ونكرر ما قلناه - قبلا - من أن الغرب معني بمعرفة سر تأثير العربية الواضح في اللغات الأخرى ، وقلما تنجو لغة ما من لغات البشر من هذا التأثير ، حتى وصل الأمر إلى أن لغتنا ولدت لغات أخر ، ليس في إفريقية فقط ، بل في عقر دار الغرب نفسه ، اللغة الحبشية القديمة والحديثة ، وكذا أبجديتها ونظام كتابتها ، كل من العربية مُقتبس ومُلتمس، وكذا اللغة المالطية ، هي في الأصل لهجة عربية مغربية ، بانت عن العربية وانقطت بسبب دخول عناصر إيطالية أولا ، ثم إنجليزية بعد ذلك ، إضافة إلى كتابتها بالحرف اللاتيني.

الغرب إذن معني بالسبب وراء هذا التأثير الواضح الجلي للغة العربية في غيرها من اللغات ؟ وأرى أن السبب في هذا التأثير الجلي الكبير هو بعد العرب عن العنصرية ، وقدرتهم على التواصل مع الآخر ، هذه القدرة التي مكنتهم من التأثير في الشعوب التي عاشوا بين ظهرانيها ، في حالتي الانتصار أو الانكسار تجد العرب وقد دهسوا العنصرية والعصبية ، وانفتحوا على الشعوب الأخرى ، خاصة أنهم رُبّوا في مدرسة شعارها :

- (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا) أي ليعرف بعضكم بعضا ، فقط يا رب ؟ فمن الأكرم - من هذي الشعوب وتيك القبائل - عندك يا قيوم السماوات والأرضين ؟ (إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ) [1].

---

(١) الحجرات ١٣

- يقول سيد الخلق - صلى الله عليه وسلم - (أدخل الإسلام بلالا في نسبي ، وأخرج الكفر أبا لهب من نسبي [1]) وأبو لهب كان عما شقيقا ، وبرغم هذا فإنه عندما ناصب ابن أخيه العداء والكفران أخرجه هذا من النسب الشريف ، بل بقيت سورة المسد : (تَبَّتْ يَدَا أبي لَهَبٍ وَتَبَّ ..) تتلى وتقرأ عبر السنين والدهور ، آناء الليل وأطراف النهار.
- النبي الأكرم أيضا يقول : (يا أيها الناس : ألا إن ربكم - عز وجل - واحد ، ألا وإن أباكم واحد ، ألا لا فضل لعربي على عجمي ، ألا لا فضل لأسود على أحمر ، إلا بالتقوى ، ألا بلغت ؟) قال الصحابة : (نعم) قال : (فليبلغ الشاهد الغائب [2]).

الغرب أيضا معني بقضية أخرى مستقبلية هي : هل هؤلاء الأطفال المغاربة أو غيرهم من المهاجرين عندما يكبرون ويصبحون آباء وأمهات ، هل سيتخلون عن ثقافتهم الأولى ولغتهم ، ليصبحوا أوربيين أقحاح ، أم سوف يستمسكون بأهداب الأصول والجذور ، تبقى لهم ثقافتهم العربية واللغة الأم ؟.

وبرغم كل الدراسات والمشاهدات والمؤشرات فإن الغرب قلق حول مستقبله ، هل أطفال هؤلاء المهاجرين سيندمجون تماما في المجتمع الغربي ، يتأوربون ، يتهولدون ، يتألمنون ، يتأنجلون .. الخ أم سوف يصبحون في المستقبل نسجا غريبا عن المجتمعات التي هاجر إليها آباؤهم ؟ وهذا ما لا تقبله ثقافة الغرب وقيم الغرب وتوجهات الغرب ، هو ذو اتجاه واحد ، ثقافة واحدة ، هوى واحد ، عند الغرب تحفظات كثيرة على التعددية الثقافية واللغوية التي نشأت في عقر داره رغما عنه ، أو ما يتصوره بعض الناس من هذي التعددية.

---

(١) أبو العزايم ، محمد ماضي : الإسلام نسب ، القاهرة ١٩٨٢ ، ص١٥.
(٢) ابن تيمية : اقتضاء الصراط المستقيم ، القاهرة ١٩٨٣ ، ص١٣١.

السطور الأولى من مقدمة الدراسة التي نقدم لها تقول : (برغم تصريحات السياسيين الألمان لفترة زادت عن ٢٠ عاما بأن الجمهورية الاتحادية الألمانية ليست بلاد هجرة ، إلا أن ألمانيا الغربية شهدت تدفق أقليات لغوية ، مثلها في هذا مثل باقي مجتمعات غرب أوربة خلال الستينات والسبعينات - من القرن العشرين - والذي أدى في النهاية إلى مجتمع متعدد اللغات والثقافات ، على الأقل من الناحية الواقعية العملية) كلام يحتاج إلا إلى إمعان الفكر والنظر.

ويعلن الباحث أولريخ محلم في هامشه مصرحا أكثر بما يكنه الغرب ويعتنقه ويعتقده [١] : (إن تأثير ذيّاك التناقض بين الواقع الاجتماعي وبين التصور الثقافي والسياسي لدى الشعب الألماني يمكن أن يرجع إلى مفهوم محدد للأمة الألمانية صيغ - تشكل - في القرن التاسع عشر على قاعدة / السلالة [٢] واللغة والتاريخ / وهو ما يوضح الوضع القانوني المتدني للأقليات الاثنية ، والذي نراه عاملا مهماً في التصاعد الحالي للعنصرية).

ويرى الغرب أيضا أن أبناء المهاجرين من الجيل الثاني وما يليه لن يهضموا الثقافة الجديدة في المهجر واللغة إلا إذا تعمقت لدى هذي الأجيال ثقافة الوطن الأم ولغته ، ففي الهامش [ج] من هوامش المؤلف جاء ما يلي : (البداية المؤكدة لاكتساب اللغة يجب أن يبدأ من لغة الأم ، وذلك لمنع أي تأثير سلبي - جراء تعليم اللغة الثانية - في النمو المعرفي للطفل).

ومن ثم تبنى المجلس الأوربي - ١٩٧٧ - قرارا بمنح الأقليات العرقية حق تعلم لغة إمّهاتهم - أمهاتهم - في مدارس جميع الدول الأعضاء.

---

(١) هامش [أ] عقيب الترجمة.
(٢) الاشتراك في هذي الثلاثة.

تيك ـ تلك ـ نقطة إيجابية ، بصرف النظر عن النوايا والأهداف ، هذا ما يتفق مع وجهة نظر الآباء ورغباتهم في تعليم أبنائهم لغة الأم.

على أية حال فإن آخر ما نسطره عن الدراسة أننا رأينا من المفيد أن نكتب بعض الأعلام الألمانية بالحرف الأوربي ، ليس الحرف العربي ؛ ابتغاء الدقة وروم ـ رغبة ـ الإفهام ، وتيسيرا على القارئ.

لكن لابد من كليمة عن (ألمانيا) التي يحدها من الشمال ـ يابسة ـ الدانمرك صاحبة الرسوم سيئة السمعة ، ذائعة الصيت ، ومياها من الشمال الشرقي بحر البلطيق ، ومن الشمال الغربي بحر الشمال.

باقي الحدود الألمانية إلى الشرق بولندة ، وجمهورية التشيك ، وفي الجنوب وجزء من الشرق النمسا، الجنوب الغربي سويسرا، ثم الغرب : هولندة إلى الشمال، وبلجيكا غربا ، إلى الجنوب.

يبقى جزء من الحدود الغربية الألمانية مع فرنسا ، التي تقع إلى الجنوب من بلجيكا ، فرنسا تحاذي ألمانيا من جهة الجنوب الغربي ، وهكذا.

مساحة ألمانيا (٣٥٧) ألف ك م تقريبا ، السكان فوق (٨٠) مليون نسمة ، ولذا فهي من أكبر دول أوربة سكانا بعد روسيا الاتحادية (١٤٥) مليون نسمة تقريبا.

وقد عادت الألمانيتان وتوحدتا مرة أخرى ١٩٩٠، كما عادت برلين في ١٩٩١/٥/٢٠ عاصمة موحدة لألمانيا الموحدة ، مرة أخرى ، جدير ذكره أن ألمانيا قسمت عام ١٩٤٩ إلى ألمانيا الشرقية عاصمتها برلين التي كانت مقسمة بجدار

كريه ، خاضعة للكتلة الشيوعية بزعامة الاتحاد السوفيتي ، وألمانيا الغربية وهي الأكبر (مساحة) = ٢٤٨ خاضعة للغرب بزعامة الولايات المتحدة ، في حين كانت مساحة سميتها الشرقية أقل من النصف = ١٠٨ ك م تقريبا.

على أية حال فإن الاتحاد السوفيتي سرعان ما انهار في العام التالي لتوحد الألمانيين ، أي ١٩٩١ بسرعة لم يك أحد يتوقعها ، استقلت جمهورياته الأربع عشرة عن روسيا الاتحادية ، وانفرط عقده إلى الأبد ، وإن كونت بعض جمهورياته في ١٩٩١/١٢/٢٥ عقيب الانهيار مباشرة ما يسمى (كومنولث الدول المستقلة [١]).

وفي أكرانيا ١٩٩٨ ـ ١٩٩٩ التقيت إحدى المدرسات الألمانيات كانت تتدرب في جامعة كييف التي كنت بها أعمل خبيرا من الخارجية المصرية ، ذكرت لي بعض المعلومات عن بلدها أقتبس منها ما يلي :

١ـ مساحة ألمانيا أقل من فرنسا ، إذ الأخيرة (٥٤٦) ك م ، في ألمانيا ١٦ ولاية ، برلين هي العاصمة ، وأكبر المدن ، سكانها = ٣,٤ ملايين نسمة ، بافاريا أكبر الولايات ، تقع في الجنوب الشرقي من البلاد ، مساحتها = ٧,٥٤٧ ك م ، عاصمتها ميونيخ ، وأصغر الولايات بريمان [٢] = ٣٢٤ ك م، هي مجرد مدينة ، مع أنها ولاية ، تقع إلى الشمال الغربي بالقرب من السواحل الشمالية الغربية على بحر الشمال.

٢ـ الأجانب في ألمانيا : عددهم = ٥,٢ ملايين ، أكبرهم الجالية التركية = ١,٥ المليون ، الآخرون :

- يوغسلاف : ٦٥٠ ألف نسمة.

---

(١) لمزيد من المعلومات حول انهيار الاتحاد السوفيتي راجع كتابنا (العربية في بلدان غير عربية) ص ١٣٣ وما بعدها.

(٢) ولاية (بريمان) المحمية والتابعة تاريخيا لاتفاقية (الهانزا) التجارية البحرية.

- إيطاليــون : ٥٥٠ ألف نسمة.
- يونـــــان : ٣٠٠ ألف نسمة.
- نمساويون : ١٨٠ ألف نسمة.
- أســــبان : ١٣٠ ألف نسمة.
- إيرانيــون : ٩٠ ألف نسمة.
- هنـــــود : ٢٨ ألف نسمة.
- تونسـيون : ٢٥ ألف نسمة.

ولكن الجاليات المهاجرة إلى ألمانيا يقدر عددها الآن بحوالي ٨ ملايين نسمة، أو هم زادوا الآن من ٥,٢ إلى الرقم الأول ، مع ملاحظة أخرى أن مؤلف كتاب (أرض الألمان) لم يشر إلى عدد الجاليات العربية الأخرى (المغربية واللبنانية والفلسطينية ..) الخ وربما هذا ما أدى إلى أن يقدر العدد = ٥,٢ مليون نسمة فقط.

المتدربة الألمانية (دانـا) هذا اسمها زارت أندونيسيا وإقليم التبت - في الصين - والهند وباكستان وإيران ، وصفت منطقة التبت بأنها جميلة جدا ، وذكرت عن إيران أن الأسعار فيها رخيصة جدا ، وأن السفارة الإيرانية في برلين لم تسمح لها بالحصول على تأشيرة دخول إلا بعد تقديم صورة شخصية بالخمار ، لا يظهر فيها الجيب - فتحة الصدر - وهي تحتفظ بإحدى هاتيك الصور ، تريها لأصدقائها.

وقد ترجمت لي ما سبق عن بلدها من كتاب بالألمانية عنوانه بالعربية (أرض الألمان) تأليف تلوكوخ ، ونشر في ميونيخ - حاضرة أكبر الولايات الألمانية بافاريا - ١٩٩١م .

ومن الملاحظ التي استرعت انتباهي بعد استعراض الكتاب ، والاطلاع على

صوره ، كثرة القلاع في ألمانيا ما يشير إلى تاريخ حربي حافل ، هذا الذي مكن ألمانيا من محاربة العالم كله مرتين خلال أقل من ربع قرن ، الحرب العالمية الأولى ١٩١٤ - ١٩١٨ والثانية في أثرها وعقبها ١٩٤٠ - ١٩٤٥.

وهو ما يشير من ناحية أخرى إلى معاناة جماهير الناس من الحروب المريرة والصراعات التي لا تهدأ نارها ، ومعاناة الجماهير التي لا نهاية لها ، ولا ناقة لهم ، ولا جمل في شيء من هذا ، فلا ينالهم إلا خراب الديار ، وموت الديَّار ، أو إعاقتهم وإتعاسهم ، وتشريدهم في البراري والقفار، وهذا مما جعل الشخصية الأوربية مقبلة على الاستمتاع الحر المنطلق - وربما المنفلت أحيانا - بالحياة ، متحررين من كل قيد أو شرط [1].

على أية حال لا نروم أن نخوض أكثر في الحديث عن الدراسة التي بين أيدينا، نترك القارئ يستمتع بقراءتها ، مع أمل مرجو أن نشرف ببعض ملاحيظه ورؤاه ، والحمد لله في الأول والآخر ، وصل اللهم على النبي وآله الأطهار الأبرار.

أ.د. أحمد مصطفى أبو الخير
خادم العربيـــة
دمياط الجديدة
٢٧ / ٤ / ٢٠٠٨

(١) انظر كتابنا (العربية في بلدان غير عربية) ص١٨٧ - ١٨٨.

المهاجرون من الأقطار العربية إلى ألمانيا
الوضع اللغوي ـ وتعليم لغة الأم

تأليـــف
أولريـــخ محلـم

الحاضرة الألمانية الموحدة
برلين

الملخص

لقي المهاجرون من الأقطار العربية إلى ألمانيا ـ على الأغلب ـ تجاهلا تاما في الدراسات التي تتعلق بالهجرة والتي أصبحت فرعا مهما من العلوم الاجتماعية خلال سبعينات القرن العشرين ، وذلك بسبب قلة عددهم ـ النسبية ـ وأصولهم ، متعددة الهويات والتوجهات.

مؤخرا [١] جذبت طبيعة اللغة العربية المميزة انتباه المعلمين والباحثين الاجتماعيين، هذه الدراسة ركزت على مجموعتين مختلفتين من المهاجرين العرب ، اللبنانيون ، ثم اللاجئون الفلسطينيون في برلين ، والعمال المغاربة الذين نزلوا (دورتماند [٢]).

تقدم الدراسة تقريرا عاما حول هجرة العرب إلى ألمانيا مصحوبا بوصف لتعليم اللغة العربية في ألمانيا ، مع الأخذ في الاعتبار التطور الحالي لتعليم لغة الأم للأقليات الاثنية بما في ذلك أطفال المهاجرين العرب من أقطارهم المختلفة ، منذ بداية الثمانينات من القرن العشرين.

في حين يتضمن القسم الثالث والرابع بعض النتائج المستخلصة من الجانب الميداني للدراسات المتعلقة بنشأة تعليم لغة الأم وتنظيمه ، ثم تأثير هذا التعليم في الاستخدام [٣] اللغوي.

---

(١) صدرت الدراسة ١٩٩٤.

(٢) التي تقع إلى الشمال من (بون) العاصمة السابقة لما كان يعرف بألمانيا الغربية ، وتقع إلى الغرب من ألمانيا ، قريب الحدود مع بلجيكا الواقعة جنوب هولندة.

(٣) استخدام اللغة بشكل عام ، أو ماهية اللغة التي يستخدمها المهاجر ، سواء أكانت لغة الوطن ، أو لغة المهجر ، أو كانت خليطا منهما.

المقدمــــة

برغم تصريحات السياسيين الألمان لفترة زادت عن عشرين عاما بأن الجمهورية الاتحادية الألمانية ليست بلاد هجرة ، إلا أن ألمانيا الغربية شهدت تدفق أقليات لغوية ، مثلها في هذا مثل باقي مجتمعات غرب أوربة خلال الستينات والسبعينات من القرن العشرين، والذي أدى في النهاية إلى مجتمع متعدد اللغات [أ] والثقافات ، على الأقل من الناحية الواقعية العملية.

وبسبب قلة أعداد المهاجرين من الاقطار العربية وأصولهم غير المتجانسة إلى حد بعيد ، فقد أهملوا تماما - في الأغلب الأعم - وغابوا عن الدراسات الخاصة بالهجرة والتي أصبحت فرعا مهما من العلوم الاجتماعية خلال تلك السنوات (١) ، مؤخرا فقط نشرت [ب] بعض البحوث حول المغاربة الذين يمثلون الجالية الأكبر عددا التي جاءت من قطر عربي إلى ألمانيا.

ولكن الأوضاع اللغوية للمهاجرين من الأقطار العربية لا يمكن أن تقارن بالأقليات العرقية الأخرى لأسباب عديدة :

١- إن اللغة العربية تتسم باختلاف شديد بين اللغة غير الرسمية المنطوقة في الأسرة - من ناحية - وبين اللغة الرسمية والأدبية للإدارة والتعليم والعلم والدين من جانب آخر ، هي إذن الثنائية اللغوية (٢) **Diglossia**.

٢- وفي بعض الأقطار العربية مثل المغرب والجزائر جزء كبير من السكان يتحدث البربرية كلغة أم ، هذه اللغة - على أية حال - هي عادة غير مكتوبة ، ومستبعدة

---

(١) أي التي سبقت نشر هذه الدراسة عام ١٩٩٤.

(٢) ثنائية العامي والفصيح في اللغة العربية.

من التعليم والاستخدام الرسمي [1].

٣- بعض الدول العربية توصف - أو توسم - فضلا عن هذا بأنها ذات لغتين رسميتين مثل العربية والفرنسية في المغرب وبدرجة أقل في لبنان.

وهكذا فإن دلالة مصطلح لغة الأم وموقعه في المجتمع العربي لا يمكن أن يقرنا بدلالة المصطلح وموقعه في الألمانية أو الإنجليزية في دول وطنية متماثلة لغويا بدرجة أكثر أو أقل.

وبرغم أنه من الممكن ملاحظة فجوات مماثلة بين لغة الأسرة وبين اللغة الرسمية لدى المهاجرين غير العرب[2] من أقطار أخر، فإن هذه الاختلافات - بين لغة الأسرة واللغة الرسمية - ليست كبيرة لدرجة الشك في الافتراضات الأولية التي قال بها (كامينز) Cummins (١٩٧٩) والتي كانت مجادلة قوية في الدفاع عن تعليم لغة الأم للمهاجرين في ألمانيا [+].

١- المهاجرون العرب في الجمهورية الاتحادية [3] :

بدأ المهاجرون من أرجاء مختلفة من العالم العربي ، يلعبون دورا بارزا في جمهورية ألمانيا الاتحادية - مؤخرا فقط - برغم وجود جاليات عربية في الحواضر الألمانية الكبرى منذ بداية القرن العشرين ، فقد تميزت - على الأقل - ثلاثة نماذج من الهجرة.

١/١ : هجرة المفكرين والطلاب والعلماء: الذين جذبتهم مكانة ألمانيا وصيلتها

(١) أي في الإدارة ودواوين الحكومة ومؤسساتها.
(٢) إذن ليست بدعا في اللغات، في ثنائية العامي والفصيح ، أو لغة المواقف الرسمية واللغة داخل الأسرة.
(٣) هذا اسم الدولة بعد إعادة اتحاد الألمانيتين ١٩٩٠م ، واتخاذ (برلين) وليس (بون) عاصمة واحدة للبلاد.

prestage كمركز للعلم والثقافة، وهذا ما يمكن اعتباره أقدم نماذج الهجرة، إذا نظرنا إلى إقامة قوميين عرب مشهورين مثل شكيب أرسلان[1] في برلين ، وكذا الصحف المختلفة التي أصدرها الطلاب العرب والمفكرون في عشرينات القرن الماضي (Ausländer beauftragte ١٩٩٢: ٣٠-٣٥).

بعد الحرب العالمية الثانية ووجود حكومتين ألمانيتين مستقلتين ، تبنت كل واحدة منهما سياسة تشجيع طلاب العالم الثالث للدراسة في ألمانيا.

ولكن مكانة ألمانيا الغربية وصورتها بين المفكرين العرب قد اهتزت في ستينات القرن الماضي نتيجة السياسة المشوشة والمتخبطة في الشرق [2] الأوسط ، في حين لعبت ألمانيا الديمقراطية (الشرقية) دورا مهما في تكوين مفكري الأقطار العربية الذين تبنوا الاشتراكية العربية، مثل مصر - في الستينات - والجزائر وسوريا والعراق واليمن الجنوبي ، وبطبيعة الحال الحركة الفلسطينية.

وبشكل عام فإن الوضع اللغوي لهؤلاء الطلاب العرب والمفكرين لم يظهر منه مشكلات كبيرة ، فسرعان ما اكتسبوا اللغة الألمانية ، وتكيفوا جيدا مع بيئتهم الثقافية الجديدة.

وإذا فضلوا البقاء بعد انتهاء دراستهم فإن كثيرا منهم اختاروا زوجات ألمانيات ، وعلموا أطفالهم بدرجة أقل أو أكثر - في ظل ثنائية اللغة ، مع غلبة الألمانية في حين تراجعت العربية - غالبا - إلى لغة أسرة ، أو لغة للأسرة ، حسب لهجتها الأصلية التي جاءت بها الأسرة من العالم العربي.

(١) الأمير شكيب (١٨٦٩ - ١٩٤٦) كاتب وسياسي مؤرخ لبناني، وقف حياته على خدمة العرب والإسلام.
(٢) بتعبير صريح نتيجة سياسة ألمانيا المعادية للعرب والمحالفة الممالئة تماما لإسرائيل.

إلا أن بعض الجمعيات التي تألف أعضاؤها من زيجات مختلطة [١] بذلت مؤخرا جهودا لتأسيس مدارس خاصة تنظم دروسا في العربية الفصحى (عادة ما تكون يوم السبت أو مساءً في أيام الأسبوع الأخر).

كما قامت محاولات بناء حياة ثقافية خاصة بهم مستعينين بالصحافيين العرب والفنانين [٢] ، وبالاحتفالات والأعياد الشعبية ـ كما كان في وطن العرب ـ كل هذا تركز في مناطق الكثافة العربية العالية (سكانيا) في مناطق بعينها ، وهو ما كان يتحقق إذا تطابقت النماذج الأخرى من الهجرة مع هذا النموذج [٣].

٢/١ : ثمة عامل آخرَ أكثر أهمية في نمو الجاليات العربية وزيادة عددها ، هو اللجوء السياسي ، فإنه طبقا للدستور الألماني (الفقرة ١٦) فإن الملجأ الآمن يمكن أن يمنح لكل ضحايا السياسة والاضطهاد الديني والعرقي في أوطانهم.

ولكن هذا القانون لا يطبق على ضحايا الحرب الأهلية ، والترحيل [٤] من الوطن ، كما في حالة الفلسطينيين ، وبعض الطوائف الدينية في لبنان.

وبرغم [٥] هذا[٥] فإن هذه المجموعات ـ على وجه الخصوص ـ أصبحت إحدى أهم الجاليات العربية ، وفي بعض المدن ـ مثل برلين ـ هي أضخم الجاليات العربية على الإطلاق ، لقد بدأت هجرة اللاجنين الفلسطينيين واللبنانيين في السبعينات ، في

---

(١) عربية المانية أو العكس ، أو عربية عربية ، مع اختلاف القطر.

(٢) أتصور أن بعض الصحافيين والفنانين العرب عاشوا في المانيا ، أقاموا بها بعض الوقت أو زاروها.

(٣) أي إذا اتفقت أطياف الجالية العربية مع رغبة هذا النوع من المهاجرين العرب في إقامة مدارس وحياة ثقافية ذات وجهة عربية.

(٤) في رأيي أن الترحيل والطرد من الوطن لم يحصل في هذا العالم إلا من فلسطين ، ولا أتصور أن لبنان وصل إلى هذا الحال ، حتى في أتون الحرب الأهلية ، والآن انضمت العراق وأفغانستان والصومال ... والبقية تأتي.

(٥) برغم أن قانون اللجوء السياسي [illegible] الفلسطينيين وبعض اللبنانيين.

بداية الحرب الأهلية في لبنان ، ووص[illegible] [illegible]ثانى بعد الاجتياح الإسرائيلي للأرض اللبنانية ١٩٨٢ ، وفي حرب المخيمات ١٩٨٦ عندما حاولت الميليشيات [1] إزالة معسكرات اللاجئين الفلسطينيين ومحوها وتدميرها.

وفي عامي ١٩٨٧ - ١٩٨٨ حصل حوالي ٤,٢٠٠ من هؤلاء اللاجئين على تصاريح إقامة في ألمانيا بعد نقاش عام (شعبي) متحمس في برلين (Rhadban ١٩٨٩ : ٤٠) الذي أوضح [2] أن هذه المجموعة كانت اثنية ومتعددة الثقافة إلى حد كبير ، فيهم لبنانيون ، ومنهم فلسطينيون لبنانيون (كانت قراهم تابعة لفلسطين في الأول ثم انضمت إلى لبنان الأكبر ١٩٢٤).

ومنهم أيضا فلسطينيون (لاجئو حرب ١٩٤٨ و ١٩٦٧) والأكراد (لجأوا من منطقة ماردين [3] في تركيا) وبرغم هذا التعدد فإن اللاجئين جميعا كونوا لأنفسهم جالية مترابطة إلى حد كبير (١٩٨٨ : ٩ - ١٤).

وعلى عكس النموذج الأول للهجرة - هجرة المفكرين - فإن هجرة اللاجئين كانت منذ البداية هجرة عائلية (Rhadban ١٩٨٨ : ١٥) كما أنها أثرت في كل طبقات المجتمع، في حين لم يك الوضع القانوني لهؤلاء اللاجئين - مطلقا - آمنا أمان المفكرين، فضلا عن أوضاعهم الاجتماعية والمعيشية كانت صعبة جدا (منذ ١٩٨٦ كانت إقامة اللاجئين - طالبي الملاذ الآمن - مُجمَّعين في أحياء خاصة إجبارية) Rhadban ١٩٨٨ : ١٦ - ١٩ ، ٢٥ - ٣٠.

(١) وسم المؤلف الميليشيات بأنها شيعية ، وهذا غير صحيح.
(٢) أي Rhadban.
(٣) تقع في الجنوب الشرقي لتركيا إلى الجنوب من مدينة دياربكر (التركية) وبالقرب من مدينة القامشلي السورية ، التي تقع في أقصى الشمال الشرقي من جمهورية سورية على الحدود التركية ، وأقرب مدينة تركية للقامشلي هي مدينة نصيبين التاريخية.

لقد صار من المستحيل تطوير ثنائية متوازنة أو حدوث تحول لغوي - منسجم نسبيا - إلى اللغة الألمانية لدى الجيل الثاني للاجئين ، ومما زاد الطين بلة حقيقة أن التحاق أطفال هؤلاء اللاجئين بالمدرسة لم يك إلزاميا في بعض ولايات ألمانيا الاتحادية (Austührungsuarschruften ١٩٨٤ : ٨٢٤).

٣/١ النموذج الثالث للهجرة : القوى العاملة في إطار نظام العمالة المؤقتة (الوافدة) الذي بدأ منذ أوائل الستينات حيث عقدت ألمانيا الاتحادية ما سمي (اتفاق التوظيف) مع المغرب ١٩٦٣ [ه] ، وتونس ١٩٦٥.

بقي تدفق العمالة المغربية الوافدة - على أية حال - ضعيفا إلى حد ما في الأعوام التي تلت اتفاق ١٩٦٣ (بلجويندوز ١٩٩٢ : ١٠٥) ولكن التدفق بدأ بشكل واضح (مؤثر) فقط في الثمانينات [١] عندما ساد استقدام العمال المغاربة والراشدين لعائلاتهم إلى ألمانيا (بلويندوز ١٩٩٢ : ١٢١) ، وفي هذه المرحلة نما عدد الأطفال في سن المدرسة بشكل (دراماتيكي) ما جعل السلطات الألمانية تفكر في تعليم العربيـــة بوصفها إحدى لغــات المهاجريـن الأم في ألمانيا Landerinstitut (١٩٩٠: ٥).

ولقد وفدت الأقلية المغربية في غالبيتها من الريف الشرقي ، حيث تسود اللغة البربرية بين سكانه ، ولذا فإن القادمين من محافظة (الناضور [٢]) يمثلون حوالي ٩٠% من المهاجرين المغاربة إلى ألمانيا (بلجوريندوز ١٩٩٢ : ١١٧).

---

(١) من القرن العشرين.
(٢) إحدى المحافظات المغربية الخمس والأربعون ، تقع (الناضور) شمال شرق المغرب ، وإلى الجنوب من ميناء مليلة الذي ما تزال أسبانيا تحتله مع مدينة (سبتة) الواقعة على المدخل الشرقي لمضيق جبل طارق ، من ناحية البحر الأبيض المتوسط.

تنوع نماذج الهجرة يمكن رؤيته في الأشكال الآتية التي تظهر تطور الهجرة من ثمانية أقطار عربية ، تشكل في مجموعها الأغلبية الساحقة للمهاجرين العرب - جميعا - إلى ألمانيا.

الجدول الأول
تطور الهجرة العربية إلى ألمانيا

بلد القدوم	١٩٧٨	١٩٨٢	١٩٨٧	١٩٩٢*
الجزائر	٤٣٢٣	٥٠٧٢	٤٦٨٥	١٤٣٧٣
مصر	٧٣٤٧	٩١٥٧	٧٤٩١	١٢٦٠٥
العراق	٢٥٤٠	٣٧٧٧	٤٣٤٨	٨٠٦٠
الأردن	١٢٥٣٣	١٢٨٧٠	٩٤٢٥	١٢٥٩٧
لبنان	٦٨١٦	١٠٩٥٠	١٨٧٦١	٥٣٤٦٩
المغرب	٢٨٩٠١	٤٢٥٩٠	٤٧٣١٠	٨٠٢٧٨
سوريا	٦٧٥٠	٩٤٤١	٨٢٣٣	١٧٢١٦
تونس	٩٢٣٠	٢٥١٨٩	٢٠٦١٦	٢٨٠٧٥
المجموع	٨٨٤٤٠	١١٩٠٤٦	١٢٠٨٦٩	٢٢٦٦٧٣
مجموع الأجانب في ألمانيا	٣٩٨١٠٦١	٤٦٦٦٩١٧	٤٢٤٠٥٣٢	٦٤٩٥٧٩٢

* ضمنت أعداد جديدة من الولايات [1] التي كانت تابعة قبل ذلك إلى ألمانيا الديمقراطية (الشرقية) المصدر : المكتب الاتحادي للإحصاء.

غير أن هذه الإحصائيات لا تذكر - غالبا - الفلسطينيين الذين لما يتحدد موقفهم القانوني ، كانوا يمثلون عام ١٩٩٢ ما يقدر مجموعه بحوالي (٢١,٨٦٨) نسمة.

ومن أجل خدمة أهداف هذه الدراسة فإنه يجدر إلقاء نظرة على تقسيم المهاجرين العرب - ١٩٩٢ - حسب القطر الذي منه وفدوا ، على الأقل في أربع من الولايات الألمانية الست عشرة.

(١) أتحدت الألمانيتان ١٩٩٠ ، كما سلف.

الجـدول الثانــي

تقسيم العرب حسب الأقطار التي وفدوا منها في ٤ ولايات ألمانية

بلد القدوم	ويستفاليا	هيس	برلين	بادن
الجزائــــــــر	١٨٨٠	١٢٨٦	٨٣٩	١٠٩١
مـــــــــصر	٢٤١٢	١٤٣٢	١٦٧٧	١٥٤٩
الأردن	٣٥٦٥	٢١٧٥	١٦٩٤	١٨٠٤
لبــــــــنان	١٦٤٩٥	٢٢٢٦	٦٤١٠	٦٠٠٢
المغــــــــرب	٤٢٠٤٨	٢٣٧٩٢	٧١١	٢١٠٩
ســــــــوريا	٥٢٤٧	٢٢٥٥	١٤٦٧	١٧٨٧
تـــــــونس	٩٨٩٦	١١٥٣٩	١٢٣٢	٢٩٩٠

المصدر : المكتب الاتحادي للإحصاء ١٩٩٣

كانـت الغالبـية العظمـى مـن المغاربـة والتونـسيين تعـيش فـي (ويـستفاليا) و(هيس) فقد تفرقت (توزعت) الجماعات العربية الأخرى في مناطق مختلفة ، بشكل واسع.

برلين هي الأقل [1] من حيث عدد المهاجرين العرب ، حوالي ٢٠,٠٠٠ (بما لا يشمل ٥٠٠٠ فلسطيني مجهولة أوضاعهم) برلين هنا هي حالة استثنائية.

٢ ـ تعليم العربية في ألمانيا :

١/٢ : تعليم العربية للمتحدثين بغير العربية :

حتـى نهايـة الـستينات مـن القـرن العـشرين ظلـت مكانـة ألمانـيا أو (سـمعتها) محـصورة فـي دوائـر صـغيرة [2] مـن الاستـشراق ؟ دراسـات إسـلامية أو سـامية فـي

(١) ربمـا بـسبب الرقابة الشديدة في العاصمة ، وربمـا بـسبب من قلة المساكن أو غلاء المعيشة مقارنة بالولايات الأخرى.
(٢) في العدد وليس في المكانة والكفاءة.

عشرين جامعة في ألمانيا الغربية ، وثلاث في ألمانيا الشرقية [1] ، هن : (برلين وهيل وليبزج).

السمعة التاريخية والأدبية للعلماء العاملين في هذي الأقسام والجامعات أشاعت بين كثير من العرب وجهة نظر نحو الاستشراق الألماني واسع المعرفة علميا ، ومحايد سياسيا على عكس التوظيف السياسي للاستشراق كأداة للاستعمار في بريطانيا وفرنسا، وهو ما سماه إدوارد[2] سعيد : (الحكم المعمم على الاستشراق (إدوارد سعيد ١٩٧٨ ، ص٨) وكذا تحليل يوهانسون المفصل حول الوظائف التاريخية المختلفة للنظم الأكاديمية في ألمانيا (١٩٩٠: ٧٥ - ٩٣).

على أية حال فاللغة العربية اجتذبت - فقط - عددا قليلا من الطلاب الذين كان شاغلهم الرئيس وجل اهتمامهم الشرق في العصور الوسطى .

أولا حدث تغير مهم في ١٩٦٠ . عندما قامت المنظمة الألمانية المسئولة عن تمويل البحث العلمي (Deutsche [3] forschungs gemein schaft) بطباعة مذكرة حول الدراسات الشرقية ، أكدت الحاجة إلى مزيد البحث حول الشرق الأوسط والأدنى المعاصرين ، وإلى تعزيز الدراسات الشرقية في السنوات [4] القادمات.

وعندما خفت حدة التوتر الديبلوماسي بين ألمانيا الغربية وعديد من الدول

---

(١) ربما بسبب صغر مساحة ألمانيا الشرقية (١٠٨) آلاف ك.م تقريبا ، مقارنة بألمانيا الغربية (٢٤٨) ألف ك.م ، أكثر من ضعف مساحة الأولى ، وكذا في عدد السكان ، الشرقية كانت في الستينات (١٧) مليون نسمة ، أما سميتها الغربية فكانت (٥٨) أي أكثر من ثلاثة أضعاف الأولى ، مع ملاحظ أن عدد الألمانيتين لم يزد الآن عنه في ستينات القرن العشرين ، كانا أقل من ٨٠ مليون ك.م ، والآن فوق الثمانين مليونا بقليل ، إذ أن نسبة الخصوبة في ألمانيا تقدر الآن بربع الواحد في المائة .

(٢) مفكر فلسطيني عاش في الولايات المتحدة ، له كتاب شهير عن الاستشراق ، توفي ٢٠٠٤.

(٣) مجمع البحوث الألماني.

(٤) أي بعد طباعة المذكرة ١٩٦٠.

العربية ١٩٦٥ قامت مؤسسات كافة الأحزاب السياسية بدعم مشروعات بحثية حول الحركات الحديثة في الشرق الأدنى والأوسط (يوهانسون ١٩٩٠ : ٩٤ ـ ٩٦) وبالنتيجة أصبحت العربية ضرورية ، ليس فقط لطلاب الدراسات الشرقية [١] والإسلامية ، ولكن أيضا لطلاب الدراسات الاجتماعية ، مثل السياسة والاجتماع والجغرافيا والأنثروبولوجيا (علم الإنسان) والقانون ، الذين يتخصصون في دراسة المجتمعات العربية المعاصرة.

التحول في الفكرة السائدة لدى المتخصصين من العلماء حول الشرق الأوسط أكدت أيضا على مقتضيات جديدة لتعليم العربية ، ففي حين بقى النحو التقليدي وفقه اللغة مسيطرين في الدراسات الشرقية برزت الفصحى العربية المعاصرة إلى بؤرة الاهتمام ومركزه.

هانز ويهر الذي طبع١٩٥٢ كتابه الشهير Arabisches[٢] Worterbuch يجب أن ينظر إليه بعين الريادة ؛ فإن معجمه هذا كان أول تسليط للأضواء على العربية المعاصرة [٣] . وقد ترجم لاحقا إلى الإنجليزية.

وبقدر ما أبدته الكتيبات السيارة من اهتمام بمتعلمي اللغة فإن أهم الكتب التي [illegible] من بعض الطرائق السائدة لتعليم اللغات الأجنبية طبع في ألمانيا الاتحادية كان فقط في السبعينات ، هو كتاب :

Lehrgagng[٤] fur die Arabisch[٥] Schrifisprache Gegenwart[٦]

(١) إقرار بضرورة العربية.
(٢) المعجم العربي.
(٣) أي في ألمانيا.
(٤) مجموعة.
(٥) اللغة العربية.
(٦) المعاصرة.

(فيشر وجاسترو ١٩٧٧) وكتاب (Lehrbuch[1] des Moder[illegible][2] [illegible]isch) في ألمانيا الديمقراطية (كرهل ورسيل ١٩٧٤) كلا الكتابين أعدا لتعليم الفصحى العربية المعاصرة بجميع مستوياتها ، بما في ذلك المستوى الرسمي (الفصيح) للغة المنطوقة.

وقد بذل المؤلفان بعض الجهود لتجلية غموض القواعد (العربية) التقليدية ، على الأقل للمبتدئين ، فهذي الكتب يمكن أن ينظر إليها بوصفها إسهاما في تحليل قواعد العربية الفصحى المعاصرة في مجال النحو ، والتي أهملها المستشرقون بشكل تقليدي [٣] ، وفي ذات الوقت برزت دراسة التنويعات (اللهجات) المحلية المنطوقة في العالم العربي ، خطوة رئيسة في هذي الجهود كانت الطرح القيم لـ (وارنر ديم) ١٩٧٤ ، وكتيب اللهجات العربية (فيشر وجاسترو ١٩٨٠) ولكن تدريس اللهجات في الجامعات الألمانية بقى على الهامش ؛ وذلك بسبب استمرار الفكرة القائلة بضرورة تعلم اللغة الأدبية في جميع نواحي الوثائق المخطوطة والعربية المكتوبة [٤] ، وليس لإبراز أهمية العربية كلغة منطوقة في التواصل بين العرب أنفسهم.

وإلى جانب معاهد الاستشراق في الجامعات فقد أسس معهدان لتعليم العربية المعاصرة في بداية سبعينات القرن العشرين ، معهد للغة العربية والثقافة أدمج في قسم علم اللغة التطبيقي في جامعةماينز ، وفي عام ١٩٨٥ أنشئت شعبة للغة

---

(١) الكتاب المقرر.

(٢) العربية المعاصرة.

(٣) ربما لأن المستشرقين كانوا منكبين على فصحى التراث وصرفها ونحوها أكثر من الالتفات إلى الفصحى المعاصرة والمنطوقة.

(٤) أي أن المستشرقين الألمان كانوا يركزون على العربية المكتوبة لدراسة الوثائق والمخطوطات والكتب العربية دون الاهتمام بالجانب النطقي المعاصر والتواصل بين العرب المعاصرين.

العربية في المعهد الحكومي لتعليم اللغات في ولاية ويستفاليا في مدينة بُخُم.

وفي كلا المعهدين برز تعليم العربية خارج الإطار الاستشراقي ، هذا التعليم كان مفتوحا للطلاب في حقول أخر (غير دراسة العربية) ولمتعلمين من خارج الجامعات ، وهذا ما أدى إلى انخفاض مستويات اللغة المنطوقة بدمج كثير من التعبيرات لما عرف بعربية [1] المثقفين المنطوقة (بنتحيلة وديفز ١٩٩١: ٧٣، فوستنر ١٩٩٢: ١٥).

وباستثناء مدرستين من المدارس الخاصة في هامبورج وإلز (بالقرب من هانوفر) قدمتا العربية أو أدخلتها كمادة اختيارية - في الحلقة الثانية - وذلك كلغة أجنبية ثالثة ، نقول : باستثناء هاتين المدرستين فإن تعليم العربية لغير العرب لم يلعب أي دور في نظام المدرسة الألمانية.

لكن العربية قدمت - على نطاق ضيق - للكبار في المدارس العليا في عدد من المدن الألمانية هدفت غالبا إلى تقديم بعض المعلومات الأساسية حول لهجة هذا القطر العربي أو ذاك بغرض السياحة في العالم العربي.

ومن أجل تطوير تعليم العربية في ألمانيا ودعم التعاون بين معلميها فقد تم السير على نهج تعليم اللغات الأجنبية المعاصرة ، مثل الفرنسية ، كما تم تأسيس اتحاد معلمي العربية ، وفي عام ١٩٩٣ انعقد الاجتماع السنوي الرابع في بوخوم (الاجتماع الأول كان في بون ١٩٩٠ ، والثاني في مانهيم ١٩٩١ ، والثالث في ليبزج ١٩٩٢) تيك - تلك - المؤتمرات لقيت دعما من المجمع العربي الألماني.

(١) يبدو أنه لما نزلت اللغة إلى واقع المثقفين العرب في نطقهم للعربية المعاصرة . هذا النزول أدى الى التعرف على تعبيرات أقل وإن كانت أكثر شيوعا على ألسنة المثقفين . هذا ما فهمته من النص.

كل هذا أشار إلى الاهتمام المتنامي لمدرسي العربية (من العرب والألمان على السواء) للإفادة من علم اللغة التطبيقي ، ومن الدراسات المتعلقة باكتساب اللغة ، كما لا يزال تبادل الخبرات التعليمية - بين مدرسي العربية - في المجالات المختلفة لتعليم اللغة يستأثر - فيما يظهر، بنصيب الأسد (عباس ١٩٩٢، وجولدمان ١٩٩٣).

ولكن الاهتمام المتنامي بالتطبيقات الاجتماعية والسياسية لتعليم العربية أصبح واضحا بعد حرب الخليج [١] وبعد الجدل الذي دار حول دور الصحافيين الألمان في تشويه صورة العالم العربي في ألمانيا (روتر ١٩٩٢) وهو ما أدى إلى دعوة ممثل لاتحاد الشرق الأدنى والأوسط للتجار الألمان ، وسفير ألماني سابق في [illegible] لوضع تصوراتهم لتعليم العربية في المستقبل.

وفي حين أصبح من الواضح أن الأهمية الاقتصادية [illegible] العربية سوف تبقى في الهامش على الأقل في المستقبل [٢] المنظور فإن الأهمية السياسية سوف تتزايد، ليس فقط في المنظور الضيق للسياسة الخارجية الألمانية المتمثل في الحد من الإرهاب والهجرة الشرعية.

وبرغم المعاناة الحقيقية التي واجهت الاهتمام بدراسة العربية بسبب حرب الخليج [٣] - هذه المعاناة التي ما تزال ماثلة للعيون - فإن اتفاق [٤] غزة - أريحا بين إسرائيل ومنظمة التحرير الفلسطينية خلق فرصة لارتباط ألماني أقوى (اقتصادي وثقافي) بالشرق الأوسط ، وهو ما أدى إلى صعود نجم اللغة العربية في ألمانيا.

---

(١) ١٩٩٠ - ١٩٩١.

(٢) لا أوافق على هذا الرأي ، فإن التجارة والاستثمار في العالم العربي خاصة بعد تدفق الثروة النفطية ، وتجاوز سعر البرميل عتبات المائة دولار ، لابد أن يزدهرا.

(٣) حرب الخليج الثانية التي بدأت باجتياح الكويت ١٩٩٠/٨/٢٢ وانتهت بإعلان بوش في ١٩٩١/١/٢٧ تحرير الكويت.

(٤) عقد في القاهرة في ٤ مايو ١٩٩٤.

٢/٢ تعليم العربية كلغة أم :

في سنة ١٩٧٧ تبنى المجلس الأوربي قرارا بمنح الأقليات العرقية حق تعلم لغات أمهاتهم في مدارس جميع الدول الأعضاء ، ولايات ألمانيا الغربية - سابقا - طبقت نظما مختلفة لما سمي لاحقا بـ (تعليم لغة الأم الإضافي) أو (التكميلي).

بافاريا على سبيل المثال طورت نظاما وطنيا متجانسا منسجما ، عرف بالفصول ثنائية اللغة ، تلقى التلاميذ فيها جزءا من منهجهم الدراسي بلغة الأم في الوطن الأول ، برلين على العكس لم تبذل أي اهتمام بالمشكلة ، وفضلت إقامة نظام تعليمي متجانس (متشابه) للألمان والأجانب على السواء.

مشكلة تعليم لغة الأم تم تصديرها إلى قنصليات المهاجرين وأوطانهم الأولى[١] واتحاداتهم الخاصة ، حل ثالث طرح في ولايتي شمال الراين ويستفاليا ، وهيس وولايتين أخريين ، هو دمج تعليم لغة الأم - كمادة مستقلة - في المدارس الحكومية بإشراف مدرسيها [٢] الذين عينتهم ودربتهم الإدارة التعليمية الألمانية (ركسويس وثرمان ١٩٨٧).

وفي عام ١٩٨٤ نشرت وزارة التعليم في ولاية ويستفاليا دليلا ينظم تعليم لغة الأم هذا على أمل أن يطور هذا الدليل وإرشاداته منهجا ومواد دراسية (محتوى) وكتبا في كل لغات الأقطار التي عقدت معها ألمانيا اتفاقيات لتشغيل الأيدي العاملة ، وذلك في ستينات القرن العشرين (Empfehlungen ١٩٨٤).

ولكن في نفس الوقت الذي بدأ فيه تعليم لغة الأم للمغاربة والتونسيين - تقريبا - فإنه سريعا ما أصبح من الواضح أن نتائج البحوث الخاصة بتعليم لغة الأم

---

(١) التي منها جاءوا.
(٢) الذين يعملون في المدارس الحكومية.

واكتساب اللغة الثانية لا يمكن أن تـ[illegible] - وبشكل آلي - على الأطفال المغاربة الذين يعيشون في ألمانيا (تلماتين ١٩٩٢ : ٢٦٨).

وبالتعاون مع مقاطعة هيس وبرعاية وزارة التعليم الألمانية قام المشروع الرائد (تعليم لغة الأم للعرب ، تطوير مواد تعليمية للتلاميذ المغاربة والتونسيون من الصف الأول إلى السادس) وكان هذا بين عامي ١٩٩٠ و ١٩٩٣.

وقد تكون المشروع من فريقي عمل في كلتا الولايتين اللتين نظمتا ثلاثة مؤتمرات مع ممثلين لوزارتي التعليم التونسية والمغربية ، فريق مقاطعة هيس طور مقررا دراسيا في الهجاء Alphabetizing للصف الأول والثاني ، كما ألف الفريق كتابا دراسيا مع تمارين وتطبيقات أساسية للصفين الثالث والرابع.

في حين قام فريق ويستفاليا بتطوير مجموعة بطاقات تعليمية للصفين الخامس والسادس.

ومن بين أهداف المشروع إلقاء بعض الضوء على موقف التعدد اللغوي للأطفال ، ولفهم أكثر لعمليات اكتسابهم للغة ، ولتطوير مواد تعليمية طبقا للمبادئ التعليمية في الإرشادات وطرائق التعليم المطبقة في النظام التعليمي الألماني ، وتقريب الهوة بين اللهجة في الأسرة وبين الفصحى المعاصرة بوصفها اللغة التي يجب أن توسم بأنها [١] لغة الأم [د].

وبعد ثلاث سنوات من العمل في هذا المشروع الرائد ونشر الجزء الأكبر من مادته كان هناك شك - حقيقة - في تحقيق الأهداف السابقات.

---

(١) كي يتم تعليمها أو التعليم بها بدل العامية المغربية ، أو على الأقل بلغة هي من الفصحى قريبة ، وعنها غير بعيدة.

إن عملية تطوير معجم عام من مفردات البربرية أو اللهجة المغربية أو الفصحى الذي كان من المفترض استخدامه في العامين الأولين من تعلم الأبجدية هذه العملية لم تحدث [ز] مطلقا (١) ؛ إن وصف الموقف اللغوي للأطفال وقف عند مستوى منخفض ، وغالبا ما كان يشير فقط إلى تعريب (٢) الأصوات [ح].

حظيت مجموعة ملف بطاقات التعلم للصفين الخامس والسادس بمكانة بارزة ـ نسبيا ـ في العربية الفصحى ، على مستوى المفردات (المعجم) والقواعد والكتابة إلا أنها لم تأخذ طريقها بشكل كافي / كاف إلى معلومات الطالب (٣) وذاكرته (محلم ١٩٩٣ ، ص٦ وما يليها).

على أية حال فإن من المبالغة أن نتوقع أن مشكلات اللغة يمكن أن تحل في سياق الهجرة أو تحت ظلالها ، حين نأخذ في الاعتبار حقيقة أن هذي المشكلات لما توضع ـ بعد ـ على الأجندة السياسية لذات الأقطار التي منها هاجروا.

فأما البربرية فإن إمكانيات تعلمها في فرنسا (٤) أفضل ، ففي حين تطور هولندة تصور أن اللغة البربرية لغة مشافهة على مستوى التعليم الأساسي ، فإن أيا من الأقطار الأوربية لا يستبدل العربية الفصحى ـ في التعليم ـ بغيرها من اللهجات المحلية أو البربرية.

يعتمد تعليم البربرية أيضا على تقعيد تلك اللغة ، فمع الأخذ في الاعتبار

---

(١) أي أن ما تعلمه الأطفال من مفردات في السنتين الأوليين كان عليهم أن يطوروا ـ ومن خلال الاستخدام الفعلي ـ هذي المفردات التي تعلموها ، وهو ما لم يحدث مطلقا ؛ لأن عدم استخدام ما تعلمه الإنسان سوف يؤدي إلى تآكل ونسيان كل ما تعلمه ، فإذا استخدمه نما وزاد.

(٢) التعرف فقط على الأصوات العربية أو حتى نطقها.

(٣) أي أن الطالب لم يستفد بها بشكل كافي ، ولم تستقر في ذهنه وذاكرته ؛ ربما بسبب مزاحمة اللغة الهولندية لكل هذا القادم إلى معلومات التلامذة.

(٤) هذا ما يشير إلى دعم فرنسا للغة البربرية حتى تزاحم العربية في عقر دارها ، ليس حبا في البربرية.

الجهود التي بذلت خلال السنوات الماضيات . فقد بقى الكثير الذي يجب فعله ، وأخيرا فإن رغبات الآباء الذين يفضلون بشكل عام تعليم العربية يجب أن تحترم.

مشكلة أخرى يمكن أن تلاحظ في ملف البطاقات التعليمية أنها تلحق تعليم العربية بعجلة الطرائق المتقدمة لبرنامج (تعلم كيف تتعلم) المستخدم في التعليم الألماني ، هذي الطرائق هي على العكس تماما من المبادئ التربوية السائدة في العالم العربي.

مجموعة البطاقات التعليمية بديل عن شرح المعلم أمام التلاميذ ، كما أنه يتيح لهؤلاء التلاميذ أن يقرروا - بأنفسهم - كيف يتقدمون في التعليم [ط]، وهو عمل موجه انتاجي وخلاق ، يستوجب البحث عن حلول مبتكرة لمهام متغيرة.

وتكتسب اللغة المنطوقة موقعا بارزا أثناء هذه العملية الإبداعية حتى نصل في نهاية المطاف إلى إنتاج نص مكتوب ، وهكذا يزداد التوتر والخلاف بين اللغة المنطوقة في الكلام المرتجل التلقائي والمبدع وبين النص المكتوب الرسمي جدا ، الذي لا يستخدم مطلقا للتعبير الحر (محلم ١٩٩٣ : ص٤ . ٧).

إن التقسيم القائم بين المنطوق والمكتوب في الوطن الأم يتم تجاوزه كثير باتباع استراتيجيته استخدام تعبيرات الفصحى المعاصرة كلغة وسيطة في دروس تعليم العربية (تلمتين ١٩٩٢ : ٢٢٦).

هذه الثورة في طرائق التدريس ضرورية من أجل الحفاظ على جاذبية تعليم لغة الأم مقابل الجزء الألماني من المنهج . على أنها مهمة قد ينظر إليها على أنها مهمة صعبة ، ليس فقط للتلاميذ ، بل أيضا للمدرسين المغاربة أنفسهم.

وبرغم الملاحظات والنقود على مشروع (المرشد) فإنه جدير بتقدير كبير ، لقد قدم نصوصا وتدريبات عربية راعت الأوضاع الاجتماعية - الثقافية للمهاجرين إضافة إلى الطرائق والموضوعات التي عولجت في المواد الأخرى في التعليم الألماني.

وهذا شيء تجب الإشارة إليه والإشادة به باعتباره تقدما كبيرا ، خاصة إذا قارناه بالوضع في الولايات الأخرى في الجمهورية الاتحادية التي لا تهتم فيها المدارس الألمانية بتنظيم تعليم لغة الأم أو بمحتواه للمتحدثين بالعربية.

٣ ـ المشكلات العملية في تعليم لغة الأم :

١/٣ : تنظيم الفصول الدراسية :

في ربيع ١٩٩٠ رأيت بعض الفصول العربية لأطفال المهاجرين في برلين ، وبعد زيارة هذي الفصول قابلت نظار المدارس والمعلمين ، وفي النهاية قابلت بعض التلاميذ (١٠ جاءوا عن طريق التعليم الألماني ، ٧ عن طريق المدارس العربية ، ٢ عن طريق الاتصال الشخصي).

(المنتدى) أكبر المدارس أقيمت على يد Diakonisches Uerk ١٩٨٢ وهي مؤسسة خيرية تابعة للكنيسة البروتستنتية ، ولكنها أغلقت ١٩٩٠.

في حين ظل (الندى) وهو مشروع للنساء العرب ـ بفصل عربي صغير (١٠ - ٥٠ طفلا) يقوم بعمله ، أما مدرسة الأنصار فقد أنشئت ١٩٩٠ بـ (مائة طفل) فهي معتمدة على جمعية أحد المساجد ، مجلس الآباء العرب ليس دور ديني جوهري [1].

(١) لعل المؤلف يقصد أن مجلس الآباء العرب ليس له دور أيضا في تعليم العربية لأبنائهم.

هذه المشروعات يجب أن ينظر إليها بعيدا عن المدارس القرآنية التي لا نجد عنها معلومات محددة يمكن جمعها ، إضافة إلى مجموعات تعليمية صغيرة في بيوت اللاجئين التي يشغلها بشكل رئيس فلسطينيون ولبنانيون.

وضع هذي الفصول بالغ الصعوبة ، التجهيز والإعداد غير كافيين (بعضها ليس لديه - على الإطلاق - سبورات أو كتب دراسية) بلا مدرسين مدربين ، ولا مناهج منظمة ، فقط دعم مالي قليل من الإدارة التعليمية بالمدينة التي تنظم بها هذي الفصول، هذا الدعم لا يكفي لإنجاز مهامها وأداء عملها ، في حين تمثل المجموعات التعليمية غير المتجانسة في العمر والمعرفة عائقا آخر إضافيا في سبيل نجاح العملية التعليمية.

وعلى عكس ما سبق فإن تعليم لغة الأم في دورتماند أفاد كثيرا من دمجه في نظام التعليم الرسمي (الحكومي) فقد أجريت دراسة ميدانية للتلاميذ المغاربة في ١٩٩٣ ، إحدى المدارس الابتدائية نجحت في تقديم دروس عربية في الصباح ، وهكذا أدرك التلاميذ الألمان أن بعضا من زملائهم في المدرسة يتعلمون العربية باعتبارها لغتهم الأم ، وشاهدوا الحروف الغريبة وغير المألوفة على السبورة.

كما أتيح لمعلمي العربية فرصة التواصل مع غيرهم من المعلمين الألمان في حجرة المدرسين [١] وهو ما كان نادر [٢] الحدوث حتى في ويستفاليا.

وفي مدرسة أخرى كان تعليم لغة الأم بعد الظهر ، ولكنه جزء من اليوم الدراسي الكامل ، وبإشراف إدارة المدرسة (وهو نظام غير شائع في التعليم

(١) التي تضم جميع المعلمين عربا ومن الألمان.
(٢) النادر الحدوث هنا هو تعلم العربية في الصباح ، ما أدى إلى أمرين ، رؤية الأطفال الألمان للحروف العربية غير المألوفة لديهم على السبورة ، والتقاء المدرسين العرب بنظرائهم الألمان في الحجرة (القاعة) التي تجمع المدرسين ، كل المدرسين ، من عرب وألمان.

الألماني) والذي كان عبارة عن أعمال تطبيقية وتربية رياضية وأنشطة أخرى لمنع الطلاب من التسكع في الشوارع [1].

وفي هذه الحالة [2] فإن معلمي لغة الأم - ولسوء الحظ - كانوا منعزلين عن زملائهم الآخرين، كلا الفريقين من المعلمين[3] لم يستخدموا المواد التعليمية الحديثة بل اعتمدوا على مواد وتمارين قدمها المعلمون أنفسهم إلى التلاميذ ، وطبقوها من خلال السبورة.

٢/٣ : استراتيجيات المعلمين في معالجة مشكلات اللغة :

خلال زيارتي للفصول العربية في برلين أمكن ملاحظة استراتيجيات مختلفة لدى المعلمين لعلاج مشكلة الازدواج اللغوي [4] والتأثير القوي للغة الألمانية [5].

المثال الأول : المعلم يسأل عن الشدة ، ثم يسأل التلاميذ أن يعطوه مثالا ، إحدى الصبايا أجابت : (أجا) بمعنى (أتى) تعبير لهجي قح ، وعلى الفور رفض المعلم الإجابة لأنها كلمة عامية ، وقدم النطق الصحيح (الفصيح) لها ، وهو (جاء) وليس بها أية شدة ، ارتبكت الصبية ، ورغب باقي التلاميذ عن تقديم أمثلة أخرى ، وهنا كان على المعلم نفسه أن يكتب على السبورة (مرَّ - مدَّ) ولأن المعلم نفسه لا يتكلم الألمانية جيدا ، فإن الألمانية لا تستخدم - على الأقل - خلال الحديث الرسمي في فصول الدراسة ، في حين كان التلاميذ يتهامسون ويصنعون النكت باللغة الألمانية (سحلم ١٩٩٢ : ٤٢).

---

(١) هل المقصود ان هذه الأنشطة في التربية البدنية والعملية كانت تمارس بعد الظهر لمنع التلاميذ الألمان من التسكع في الشوارع، في حين كان هذا الوقت يستغل في تعليم لغة الأم - العربية - أو غيرها؟ هذا ما اراه . فما رأيك عزيزي القارئ . وعزيزتي القارئة ؟.

(٢) تعليم العربية بعد الظهر.

(٣) الذين يدرسون في الصباح أو بعد الظهر من معلمي العربية.

(٤) العامي / الفصيح.

(٥) أي التأثير في عربية التلميذ ومحا[illegible]

المثال الثاني : المدرس يتحدث عن حرف (الفاء) وقد طلب من التلاميذ أن يعطوه مثالا يشتمل هذا الحرف ، ذُكر انغم (فاتن) فدار هذا الحوار بين المعلم والتلامذة :

المعلم : الفاء das [1] was konrmatauf ، أي : ما الذي يوضع على الفاء ؟

التلميذ : Ein strich (شرطة).

المعلم : اسم Dieser strich (ما اسم هذه الشرطة ؟)

التلميذ : فتحة.

المعلم : ما هيٌ فوء النون ؟ (ما الذي فوق [2] النون ؟)

أجاب التلاميذ يجتهدون ذاكرين حركات مختلفة ، وفي النهاية ذكر أحدهم :

- هيٌ إلبريمة (شكل مستدير).

المعلم : كويس ، شو اسمه إلبريمة ؟ ein kleinerkreis

- اسمو سكون .

- (عظيم جدا ، الشيء المدور ، دائرة صغيرة ، بماذا تسمى ؟ تسمى السكون) (محلم ١٩٩٢ : ٤٢ وما بعدها).

وتؤكد الأمثلة السابقة وتشير إلى مدى معالجة ظاهرة - الثنائية العربية (عامي / فصيح) من ناحية ، والثنائية العربية [3] الألمانية من ناحية أخرى ، ففي حين يعكس المثال الأول طريقة تقليدية جدا في استخدام اللهجة المحلية التلقائية من قبل التلاميذ والرفض الشديد لاستخدام الألمانية كلغة وسيطة في تعليم العربية ، نجد أن المعلم في المثال الثاني لم يكتف فقط بتشجيع التلاميذ على طريقتهم الخاصة

---

(١) هذا يشير إلى تداخل بين الألمانية والعربية ، الجملة كلها ألمانية عدا كلمة (فتحة) العربية .

(٢) أي في : (فاتن).

(٣) التداخل بين الألمانية والعربية على ألسنة التلاميذ .

باستخدام اللغتين الألمانية والعربية ، بل استخدم المعلم نفسه هذي الطريقة ، ما أدى إلى نتائج جيدة في جذب انتباه التلاميذ ومشاركتهم ، ومن ناحية أخرى فقد يصدم [1] الحِراصَ على نقاء [2] اللغة حين تسكن النون في نهاية الكلمة (فاتنْ) بدل الإعراب الملزم في نهاية الكلمة ، والتنوين ، إلا أن هذا التبسيط الذي يرنو إلى تبسيط تعليم الفصحى - فيما يبدو لي - هو ميزة كبرى.

أثناء دراستي الميدانية في دورتماند ، زرت معلمَيْن - من المعلمين الثلاثة - في فصولهم الدراسية ، بيد أني لم أسطع تقديم تقييم عام للغة التي يستخدمانها ، ولكي يشرحا دروسيهما فقد استخدما اللهجة المغربية المنطوقة كثيرا ، إلا أنهما لم يستخدما الألمانية إلا في أضيق الحدود ، عندما كانت تدعو الضرورة إلى ترجمة بعض الكلمات ، في حين لم يستخدم طلابهما مطلقا ثنائية اللغة [3] ، ولا تعبيرات بربرية (وكلاهما - المعلم والتلميذ - قادران على النطق [4] بهما).

٤ - الاستخدام اللغوي وتعليم لغة الأم :

بعض نتائج الدراسة الميدانية في دورتماند ١٩٩٣ : أجريت الدراسة الميدانية في الفترة من مايو ١٩٩٣في إحدى عشرة مدرسة ابتدائية وثانوية في دورتماند ، يقطنها ٦٠٠,٠٠٠ نسمة ، هي واحدة من المراكز الضخمة لمنطقة (رور) منهم ٢٩ ألف مغربي ، هذه المدينة دورتماند تستضيف واحدة من أضخم الجاليات المغربية في ألمانيا.

---

(١) الذين يرومون استخدام لغة واحدة في الكلام ، واستخدام الفصحى بدقة شديدة.

(٢) سيدي ، الحق أن الحراص على نقاء اللغة الفصحى - وأنا منهم - يسعدهم كثيرا هذا النطق (فاتنْ) بدون إعراب ولا تنوين ، إذ الإعراب والتنوين حالة من حالات الوصل ، ليس الوقف ومن ثم فالنطق (فاتنٌ) هو خاطئ ١٠٠% إلا إذا جاء في جملة ، وفي حالة وصل ، لا وقف ، كما هو الحال في مثالنا ، وقد أشرنا إلى هذي النقيطة في عديد من مؤلفاتي وكتاباتي.

(٣) ثنائية الألمانية / العربية.

(٤) بهما ، بالثنائية اللغوية + اللغة البربرية.

وكان على هؤلاء التلاميذ ملء استبانة مقننة حول اكتساب اللغة والاستخدام اللغوي والمواقف اللغوية وذلك بالتعاون مع مقابليهم (١).

التلاميذ المقابلون كانوا ٣٨ تلميذا، منهم ٢٣ من البربر، و ١٥ من العرب لكن هذا لا يعني أن هؤلاء الأخيرين ـ متحدثي العربية ـ قد أتوا من خلفية أسرة عربية خالصة ، على العكس ، سبعة من هؤلاء الأطفال المتحدثين بالعربية تجد فيهم ـ على الأقل ـ أحد الوالدين من أصل بربري ، أحد الوالدين أو كلاهما ـ حقيقة ـ تعلم بالعربية (٢) ، وهي اللغة الوحيدة المشتركة بين الوالدين.

ومع الأخذ في الاعتبار قلة عدد الزيجات المختلطة ـ نسبيا ـ فإن هذا النوع من الزواج ينتشر بشكل واضح ، ويؤدي إلى تراجع عدد المتحدثين بالبربرية لأن متحدثي العربية ـ في الأغلب الأعم ـ لا يتعلمون البربرية.

ولكي نفرق بين الانواع الرئيسة لهجرة التلاميذ ، قسمت مجموعة المهاجرين إلى مجموعتين متفرعتين ، إحداهما تتكون من ٢٨ طفلا ولدوا في ألمانيا ، أو على الأقل تلقوا تعليمهم كاملا في ألمانيا.

المجموعة الأخرى أتوا إلى ألمانيا فقط في عمر المدرسة ، وسوف نركز على المجموعة الأولى التي تعتبر تقليديا من الجيل [٤] الثاني ، كما أن معظم أفرادها حضروا ـ لبعض الوقت ـ دروسا إضافية في تعليم العربية كلغة أم.

---

(١) وهذا يعني أن التلاميذ وحدهم لم يكونوا قادرين على ملء الاستبانة ، ومن ثم كان تعاون مقابليهم وفاحصيهم.

(٢) يعني أنه اكتسب أو اكتسبا العربية من طريق التعليم ، تعرب لسانه بسبب التعليم العربي، ومعنى الزواج المختلط بين البربر والعرب أن كلا القومين منسجمان مندمجان، ولا مشكلة بينهما إلا ما تروجه وسائل الإعلام المغرضة ، أو تضخمه و(تورمه).

الجدول الثالث
نسبة حضور الأطفال دروس العربية

نوع الدراسة	العدد	النسبة المئوية	النسبة المئوية التراكمية
اللغة العربية في المدرسة	٦	٢١,٤	٢١,٤
المدرسة القرآنية	٥	١٧,٩	٣٩,٣
في المدرسة والمدرسة القرآنية كلتيهما	٥	١٧,٩	٥٧,١
لفترة زمنية قصيرة	١١	٣٩,٣	٩٦,٤
لم يتلق أية دروس	١	٣,٦	١٠٠
المجموع	٢٨	١٠٠,٠٠	

وهكذا يتضح أن ١٦ تلميذا أو ٥٧,١ % حضروا دروسا في العربية لأكثر من نصف سنة ، في حين انقطع عن الدراسة ١١ تلميذا = ٣٩,٣% بعد بضعة أشهر ، وفي بعض الحالات قضى التلاميذ أربع سنوات المدرسة الابتدائية في تعلم العربية ، تلميذ واحد فقط لم يتلق أي تعليم للعربية.

الأطفال الذين انقطعوا عن دروس العربية عزوا هذا إلى مشكلات الوقت ، نقص الاهتمام ، الخبرة السيئة مع المعلم ، وحقيقة أنهم يعرفون ما يكفي من العربية (وهو ما ما لم يك صحيحا [1] بشكل واضح).

فإذا نظرنا إلى النسب الخاصة بالمجموعة المتحدثة بالبربرية والتي يفترض أن يكون أفرادها أكثر اضطرارا للمشاركة في دروس اللغة العربية بسبب اتساع البون بين العربية وبين لغتهم الأم البربرية ، هذه المشاركة التي تتضح في الأرقام التالية :

---

(١) أي أنهم لا يعرفون العربية بشكل كافٍ.

جدول الرابع
نسبة الأطفال البربر الذين حضروا دروس العربية

نوع الدراسة	العدد	النسبة المئوية	النسبة المئوية التراكمية
اللغة العربية في المدرسة	٦	٣٣,٣	٣٣,٣
المدرسة القرآنية	٤	٢٢,٢	٥٥,٦
في المدرسة والمدرسة القرآنية كلتيهما	١	٥,٦	٦١,١
لفترة زمنية قصيرة	٧	٣٨,٩	١٠٠,٠٠
المجموع	١٨	١٠٠,٠٠	

نسبة التلاميذ البربر الذين حضروا دروس العربية لا تختلف كثيرا عن باقي تلاميذ المجموعة ، واحد فقط من التلاميذ توقف عن حضور دروس العربية في المدرسة ، استخدام شيئا من البربرية ، في حين سار الآخرون على نفس الطريقة التي استخدمها زملاؤهم العرب.

ونريد الآن أن ننظر إلى الارتباط بين حضور دروس العربية وأهمية لغة الأم في الاستخدام اللغوي ، إذ يفترض أن شيوع استخدام لغة الأم في الأسرة يوفر بيئة أكثر ملاءمة لتعليم لغة الأم.

فإن وعى الآباء باستخدام لغتهم في المنزل يدعم في الوقت نفسه حضور دروس العربية ، فالأطفال الذين يحضرون دروس العربية لديهم فرص (قدرة) أكبر لاستخدام لغتهم الأم (العربية) على الأقل في محادثاتهم غير الرسمية مع زملائهم أثناء الدروس وما بعدها ، ونجد استخدام اللغة مع الأسرة كما يلي :

الجـدول الخامـس
استخدام اللغـة في الأسـرة مع الوالديـن

اللغـة المسـتخدمة	مع الأب			مع الأم		
	العدد	النسبة المئوية	النسبة التراكمية	العدد	النسبة المئوية	النسبة التراكمية
لغـة الأم وحـدها تقـريبا	٢	٧,١	٧,١	١٢	٤٢,٩	٤٢,٩
لغـة الأم + قليـل مـن الألمانيـة	٥	١٧,٩	٢٥,٠	٥	١٧,٩	[illegible]٠,٧
لغـة الأم + كـثير مـن الألمانيـة	٥	١٧,٩	٤١,٩	٥	١٧,٩	[illegible]١,٦
لغـة الأم + الألمانيـة بـنفس النسـبة	١٢	٤٢,٩	٨٥,٧	٤	١٤,٣	[illegible],٩
اللغـة الألمانيـة + الكثير من لغـة الأم	١	٣,٦	٨٩,٣	١	٣,٦	٩٦,٤
اللغـة الألمانيـة + القليل من لغـة الأم	٢	٧,١	٩٤,٤	١	٣,٦	١٠٠,٠
اللغـة الألمانيـة فقـط	١	٣,٦	١٠٠,٠	٠	٠,٠	
المجمـوع	٢٨	١٠٠,٠		٢٨	١٠٠,٠	

هذه النتائج لا تمثل مفاجأة لأي امرئ على دراية بالدراسات التي تتعلق بالهجرة، حيث يبدو الاتجاه متطابقا مع نتائج دراسة دي رويتر (١٩٨٩: ٥٧ - ٦٢) والدراسة الاستطلاعية التي أجراها (Landesinstitut ١٩٩٠ : ١٨ وما بعدها) برغم أن تحديد الفئات يختلف قليلا في دقته.

الأمهات ربات البيوت ، ليس لديهن فرص لتعلم الألمانية ، ومن ثم فإن مشاركتهن العملية (في الحديث بالألمانية) تتقلص إلى لا شيء تقريبا ، في غالبية الحالات التي تصل ٦٠%.

الحالتان اللتان تحدثت فيهما الإمّهات الألمانية بشكل غالب يمكن أن ينظر إليهما على أنهما استثناء خارج عن المجموعة ، في حين كان الاستخدام المتوازن للألمانية ولغة الأم يمثل حقيقة واقعة لدى ثلث المجموعة.

أما عن الآباء فإن استخدام الألمانية يمثل [illegible] التعادل مع لغة الأم ، نفس عدد

الحالات - تماما - التي استخدمت الأم [illegible] لأم ، فأما غلبة استخدام الألمانية فإنه يظل استثناء ، كما هو الحال لدى السيدات (١).

فإذا رجعنا إلى اللغة المستخدمة مع الأشقاء وجدنا الأرقام والمعطيات الآتية :

الجدول السادس

استخدام اللغة في الأسرة بين الأشقاء

اللغة المستخدمة	العدد	النسبة المئوية	النسبة التراكمية
بدون أشقاء	٢	٧,١	٧,١
لغة الأم + كثير من الألمانية	١	٣,٦	١٠,٧
لغة الأم + الألمانية بنفس النسبة	٩	٣٢,١	٤٢,٩
اللغة الألمانية + الكثير من لغة الأم	٦	٢١,٤	٦٤,٣
اللغة الألمانية + القليل من لغة الأم	٤	١٤,٣	٧٨,٦
اللغة الألمانية فقط	٦	٢١,٤	١٠٠,٠
المجموع	٢٨	١٠٠,٠	

مرة أخرى لم ينحرف نموذج استخدام اللغة عن الاتجاه الذي أوضحه دي رويتر، كما أنه أيضا يتفق مع استخدام اللغة في المنزل لدى الأقليات اللغوية الأخرى في ألمانيا حيث أصبح التباين بين الوالدين أقل وضوحا أو حتى غير موجود ، وذلك كنتيجة لقوامة الآباء اللغوية ، هذا العامل الذي يلاحظ إلى حد ما - في هذا البحث.

وإذا قارنا الآن بين أرقام المجموعتين اللتين حضرتا الدروس العربية (من رقم ١ إلى ٣ : ١٦ حالة) وبين الذين لم يحضروا تيك الدروس (من رقم ٤ إلى ٥ : ١٢ (٢) حالة) فإن من الواضح أن استخدام لغة الأم مع الآباء يتجه قليلا إلى الارتفاع

(١) معنى هذا أن استخدام الألمانية بشكل غالب لا تختلف فيه الآباء عن الأمهات ، وهذي نتيجة لعلها غير متوقعة . سيما لدى الباحث الأوروبي.

(٢) الألمانية ولغة الأم.

في المجموعة الفرعية الأولى (٩٣,٨%) ١٥ حالة فقط وصلت إلى استخدام متعادل (متساوي) بين اللغتين [1] ، في حين تدنت نسبة استخدام لغة الأم مع الآباء في المجموعة الثانية (٧٥% فقط ، أو ٩ حالات) تماما كما وجدنا الحديث مع الأشقاء لدينا هنا - تقريبا - نفس النسب المنوية للأهمية المتنامية للغة الألمانية في المجموعة الفرعية الأولى (الذين يتحدثون الألمانية - وحدها - تقريبا هم حقيقة أقل ، ١٢,٥ % بدلا من ٢١,٤ %).

فأما المجموعة الثانية الفرعية فتنقسم إلى نوعين من الحالات ، الأولى تستخدم اللغة بشكل متوازن مع الأشقاء (٤١,٧%) والأخرى تستخدم الألمانية - وحدها - تقريبا (٣٣,٣%).

والخلاصة أنه قد ثبت أن هذه الفرضية علي جانب من الأهمية ، ولكن عدد الحالات كان قليلا جدا ليكون ذا قيمة من الناحية الإحصائية.

وأما الجزء الثاني من الفرضية فهو يعالج العلاقة بين حضور دروس العربية وبين الاستخدام اللغوي مع مجموعة الأقران ، مرة أخرى نبدأ بالنظر إلى المجموعة ككل.

الجدول السابع
الاستخدام اللغوي مع الأقران

رقم	الجنسية واللغة	العدد	النسبة	النسبة المنوية التراكمية
١	عرب / بربر	٥	١٧,٩	١٧,٩
٢	أجانب آخرون / ألمان	٩	٣٢,١	٥٠,٠
٣	ألمان	٢	٧,١	٥٧,١
٤	مجموعة مختلطة	٨	٢٨,٦	٨٥,٧
٥	أجانب + ألمان	٤	١٤,٣	١٠٠,٠
	المجموع	٢٨	١٠٠,٠	

يلاحظ في الجدول أن المجموعات المذكورة (عدا رقم ٤) تعني الغالب فيها والسائد ، عندما نقول ألمان - مثلا - أو عرب أو بربر فالمقصود أن الغالب من هؤلاء القوم ، أما المجموعة المختلطة (رقم ٤) فهذا يعني لا أغلبية واضحة يمكن تمييزها، على عكس المجموعات الأخريات.

لغة الأم بشكل عام لا يمكن أن تستخدم مع مجموعة الأقران التي يسودها الألمان وغيرهم من الأجانب ، وهو ما تحقق [١] في ١٥ حالة ، أو (٥٣,٥%) فقط في خمس حالات أو ١٧,١% من المجموعة التي سادها عرب / بربر ، حيث أمكن استخدام لغة الأم ، في حين وجدنا ٨ أو ٢٨,٦% على الأقل لديهم أصدقاء يتكلمون معهم بلغة الأم.

فإذا ما قارنا الأرقام الخاصة بالمجموعة الفرعية التي حضر أفرادها تعليم لغة الأم ، بالمجموعة الفرعية الأخرى التي لم تحضر ذياك التعليم ، وجدنا المجموعة الأولى وصلت تقريبا إلى نفس النسب في المجموعات ككل ، فكانت نسبة التحدث بالعربية أكثر من (٢٥%) ونسبة مجموعة الرفاق غير العرب أقل من (٥٠%).

نفس النتائج وجدناها في المجموعة الثانية مع الفوارق الآتية : حالة واحدة فقط ٨,٣% من الرفاق المتحدثين بلغة تسودها لغة الأم ، ٤ حالات من ٣٣,٣% من (المجموعة المختلطة) ٧ حالات ٥٨,٤% ممن تسود بينهم الألمانية ، وهكذا نجد أن المتحدثين بلغة الأم أكثر في مجموعة الرفاق من هؤلاء التلاميذ الذين حضروا - في نفس الوقت - الدروس [٢] العربية.

(١) أي عدم استخدام لغة الأم.
(٢) ربما لأن الدروس العربية تركز على الفصحى ، ليس على اللهجة المحلية التي تعتبرها الدراسة لغة الأم.

٥ـ الخاتمة :

برغم أن الأقليات الاثنية الآتية من الأقطار العربية إلى الآن لما تصل إلى درجة كبيرة من الأهمية في عددها، إلا أن بعض الولايات في الجمهورية الاتحادية نجحت في بناء نظام لتعليم لغة الأم يأخذ في الحسبان الخصوصية الثقافية الاجتماعية وإلى حد ما الأوضاع اللغوية الاجتماعية لأطفال المهاجرين المغاربة.

لقد لمست الوعي المتزايد بالمشكلات اللغوية التي تبرز إذا علمنا الطفل اللغة الرسمية في الوطن وهي ليست لغة الأم لدى هذا الطفل ، إذ لا يمكن أن يوجد حل حقيقي للاستخدام الشفوي لمثل هذه اللغة في تعليمها وفي دورها كقنطرة إلى (الفصحى المعاصرة [١]).

إن المشروعية النفسية اللغوية لتعليم لغة الأم لأطفال المهاجرين التي قدمها Cummins ، في نظريته التي كان لها تأثير واضح في ألمانيا ، هذه المشروعية يجب استبدالها في حالتنا هذه بأخرى لغوية اجتماعية ، تؤكد علاقة الأطفال بثقافة الجذور التي ينتمون إليها ، وذلك عن طريق نقل الأفكار الرئيسة للغة العربية الأدبية وتقوية الاتجاه الإيجابي نحو لغتهم الأم ، وبرغم هذا لا يمكن التوصل إلى حل شافي إذا لم تتغير السياسة اللغوية للدول [٢] العربية.

---

(١) وهي اللغة الرسمية هنا، ويشير الباحث إلى مشكلة المتحدثين بالبربرية الذين يهاجرون إلى هولندة ، إذ يتوجب أن يعلموهم اللغة الرسمية للبلد الذي جاءوا منه ، وهي (الفصحى المعاصرة) فإن تدريس الفصحى لن يخدم الاستخدام الشفوي للغة البربر ، كما أن هذي الأخيرة لا يمكن أن تكون قنطرة ووسيلة إلى الفصحى ، فهما مختلفان تماما.

(٢) لعل المؤلف يقصد أن تنحو السياسة اللغوية في العالم العربي نحو الفصحى لتقوى ويشتد أزرها على حساب اللهجات المحلية.

هوامش المؤلف

ميزنا بين هوامش المؤلف وهوامش الترجمة والمراجعة ، بأن أعطينا لهوامش المؤلف ترتيب الحروف من [أ] إلى [ك] وجعلناها بين قوسين مربعين ، كما يرى ، في حين جعلنا أقواسنا - نحن المترجمين - بين هلالين هكذا (   ) سواء في النص المترجم أو هوامشه :

[أ] إن تأثير ذيّاك التناقض بين الواقع الاجتماعي وبين التصور الثقافي والسياسي لدى الشعب الألماني يمكن أن يرجع (١) إلى مفهوم محدد للأمة الألمانية صيغ - تشكل - في القرن التاسع عشر على قاعدة (السلالة واللغة والتاريخ).

وهو ما يوضح الوضع القانوني المتدني للأقليات الاثنية ، والذي نراه عاملا مهما في التصاعد الحالي للعنصرية ، راجع هوفمان (١٩٩٠).

[ب] موضوع الهجرة شغل مساحة مهمة في (المؤتمر المغربي - الألماني الأول) الذي عقد في الرباط ١٩٨٨ (بلجويندوز ١٩٩١ - بفافينبيرجر ١٩٩١) وعلى الأقل قدم الموضوع في المؤتمر الثاني الذي نظم في (بسّاو) (٢) ١٩٨٩ (بفافينبرجر ١٩٩٠) إضافة إلى أطروحة ويلتنر (١٩٨٨) ودراسة ويبر (١٩٩٢) أما الموقف اللغوي فقد وجدناه فقط في الدراسة الاستطلاعية التي نشرها Landesinstitut (٣) (١٩٩٠).

[جـ] يشير الافتراض الأولي إلى أن البداية المؤكدة لاكتساب اللغة يجب أن يبدأ من لغة الأم ، وذلك نمنع أي تأثير سلبي - جراء تعليم اللغة الثانية - في النمو

---

(١) في أسبابه وجذوره ، ومعنى هذا أن التعدد الثقافي واللغوي فرض فرضا على المجتمعات الأوربية ، ولم يك منها تطوعا عن رضا وطوعية.

(٢) [illegible] جنوب شرق ألمانيا ، بالقرب من الحدود النمساوية.

(٣) المعهد الوطني للتعليم والتدريب.

المعرفي للطفل [1].

وقد تعرضت هذه ... - أول مرة - في حالة التلاميذ المغاربة من أصول بربرية على يد ممثل وزارة التعليم في هيس في مؤتمر (تعليم اللغة الأم للتلاميذ المغاربة والتونسيين) في سويست ١٩٨٩ الذي كان الدافع وراء القيام بالدراسة الاستطلاعية من أجل تطوير مواد تعليمية خاصة لهؤلاء الأطفال (Landesinstitut ١٩٩٠ : ٥٥ وما بعدها).

أنظر ما يلي :

[د] لما كانت اتفاقية جنيف ... اللاجئين بسبب خلفيات سياسية وإنسانية إذا كان الموقف في وطنهم ... نزحوا منه يخشى أن يذهب بهم إلى مزيد من الاضطهاد ، فقد سمح لهذه المجموعات بالإقامة في ألمانيا بشكل مؤقت [2] باعتبارهم - في الحقيقة - لاجئين ، سواء على نحو شرعي ، أو غير شرعي.

[هـ] ومن أجل معلومات تفصيلية حول نظام العمالة المؤقتة في حالة المغرب : انظر (بلجويندوز ١٩٩١ : ١٠٤ - ١١٦).

[و] أمر مثير للتساؤل بدرجة عالية عندما ينظر إلى تعليم الفصحى المعاصرة باعتبارها لغة الأم ، ففي حالة البربر يكون على المرء فيهم أن يتحدث لغتين مختلفتين تماما أما العرب - من غير البربر - فيزعم كثير من علمائهم - ليس المغاربة فقط - أن الفصحى المعاصرة برغم وجود بعض أوجه التشابه بينها وبين العامية لا تعتبر لغة أجنبية (إبراهيم ١٩٨٥).

ولسوء الحظ فقد أهملت الجوانب التربوية لتعليم الفصحى المعاصرة لمتحدثي العربية في مقالة بنتحيلة (١٩٩١).

(١) هذا ما يجب أن يعيه (الشُبقون) من العرب باللغات الأجنبية خاصة الإنجليزية، وتعليم الأطفال والشباب باللغة الأجنبية بدل لغة الأم العربية.

(٢) لاحظ - عزيزي القارئ - سمح لهم فقط مؤقتا ، بشكل مُؤقَّتٌ.

[ز] قدم تلمتين تقييما نقديا لمشروع المرشد (١٩٩٢ : ٢٧٥ وما بعدها).

[ح] ورقة قدمها عبد المجيد رابون وصاحب هذه الدراسة في ولبرج - اعتمدت على تسجيلات حوالي خمسة من التلاميذ المتحدثين بالعربية (راجع دراسة Hessisches kultusministerium ١٩٩١ : ٩).

[ط] ولإعطاء فكرة عن كيفية استخدام ملف البطاقات التعليمية إليك - فيما يلي - وصفا مختصرا :

بعد المرحلة التمهيدية التي يُقدم أثناءها موضوع الدرس للمجموعة ككل ، يعمل الطلاب مثنى مثنى ، يقوم اثنان - ثم غيرهما - باختيار البطاقات المتصلة بموضوع الدرس من ملف البطاقات، تصنف الموضوعات حسب مجالات الخبرة [1] ، مثل (الحياة في المدرسة - الحياة في الأسرة - الأعياد والاحتفالات) في كل بطاقة نص أو قائمة مفردات وتمارين (على سبيل المثال ، نص جديد يجب أن يكتب [2] أو لعبة جديدة مبتكرة).

وتكون الإجابة في كل ما سبق والحل - والمواد أو الألعاب - باستخدام بطاقات أخرى في الفصل ، وفي هذه المرحلة - من الدرس - ينتقل المعلم عن تلميذين إلى آخرَيْن لإيجاد الحل وتصحيح الأخطاء ، وفي النهاية يقدم التلاميذ نتائجهم التي توصلوا إليها (نص جديد - لعبة) لباقي المجموعة ، هذي النتائج التي يفترض أن تدمج في الملف [3] وأن تعاون التلاميذ الآخرين في القراءة واللعب [4] (بوخشانة وآخرون١٩٩٢ : ٧ - ١٣).

(١) أو قل حسب نظرية الحقول الدلالية ، كل مجموعة من الألفاظ تنتمي إلى عنوان رئيس ، هو حقلها الدلالي ، مثل : (الركعة - السجدة - تكبيرة الإحرام ...) الخ ، هذا ينتمي إلى حقل دلالي ، هو الصلاة.
(٢) هذا النص مكتوب على البطاقة.
(٣) ملف البطاقات.
(٤) الألعاب التعليمية واللغوية.

[ي] تم تحديد لغة الأم عن طريق استخدام اختبار وصف الصورة (دي رويتر ١٩٨٩ : ٧٠ - ٧٦) ويمكن جمع معلومات إضافية عن لغة الأم عند اجتماع [١] الأسرة في حين ذكرت الدراسة الاستطلاعية Landesinstitut ١٩٩٠ : ١٧) أنه في حالة البربر تبرز هوة واضحة بين مهارات الكلام [٢] وبين الفهم على عكس متحدثي العربية.

على أي الأحوال فإن قليلا جدا من التلاميذ ما استطاعوا - البتة - التحدث بلغة أمهاتهم - أمهاتهم - لا فرق في هذا بين البربر وبين العرب.

[ك] قوبل في الدراسة الاستطلاعية - بشكل غالب - التلاميذ المولودون في المغرب (٤,٨ ٪ ...) منهم أيضا ترددوا - بعض السنوات - على مدارس مغربية (Landesinstitut ١٩٩٠ : ١٣ - ١٥).

---

(١) حيث في أحضان الأسرة ترجع العائلة إلى لغة الأم وتلجأ
(٢) القدرة على الكلام أسهل لأن المتكلم يعبر بحرية عما يريد ، ويختار من اللغة ما يسهل عليه ويتيسر ، أما الفهم فهو يعتمد على الطرف الآخر الذي ربما يتعمق في الفكرة والتعبير بحيث لا يستطيع المتكلم ملاحقته ومتابعته ، وفهم ما يقول.
(٣) من المقابلة.

References

Abbas, Abdel-Nasser, Ismal Amiralai and Martin Forstner (eds.). 1992. *Zweite Arabisch-Lehrer/innen-Konferenz in Mannheim, 9-11.5.1991. Eine Dokumentation*. Mannheim.

Ausführungsvorschriften über den Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche vom 24.5.1984. Amtsblatt für Berlin Teil 1 34, Heft 35, 821-28. Berlin.

Ausländerbeauftragte des Senats von Berlin, die (ed.). 1992. *Araber in Berlin*. Berlin.

Belguendouz, Abdelkrim. 1991. Les travailleurs émigrés marocains, têtes de turcs en RFA. In *Le Maroc et l'Allemagne. Actes de la première rencontre universitaire. Etudes sur les rapports humains, culturels et économiques*, 103-123. Rabat: Les éditions arabo-africaines.

Bentahila, Abdelali and Eirlys E. Davies. 1991. Standards for Arabic: One, two or Many? *Indian Journal of Applied Linguistics* 17, 69-88.

Boukhchana, M., Friederike Egner, Abdelmejid Raboun and Ferdinand Zimmermann. 1992. Arabisch für maghrebinische Kinder in Deutschland - Eine Lernkartei für den Muttersprachlichen Unterricht Arabisch. Soest (paper presented at the third conference on the pilot project)

Cummins, Jim. 1979. Linguistic Interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 222-51.

Diem, Werner. 1974. *Hochsprache und Dialekt im Arabischen. Untersuchungen zur heutigen arabischen Zweisprachigkeit*. Wiesbaden: F. Steiner.

Fischer, Wolfdietrich, and Otto Jastrow. 1977, 1985. *Lehrgang für die arabische Schriftsprache der Gegenwart*. Wiesbaden: Ludwig Reichert.

______ (eds.). 1980. *Handbuch der Arabischen Dialekte*. Wiesbaden: O. Harrassowitz.

Forstner, Martin. 1992. A[illegible]erricht heute. In Abbas et al. (eds.), *Zweite Arabisch-Lehrer/innen-Konferenz...*, 11-17. Mannheim.

Goldmann, Ingeiore (ed.). 1993. *Beiträge zur Fachdidaktik Arabisch*. Frankfurt: Peter Lang.

Hessisches Kultusministerium. 1991. *Muttersprachlicher Unterricht. Entwicklung und Erprobung von Lernangeboten für marokkanische und tunesische Schüler in den Klassen 1 - 6. Ergebnisse einer Fachtagung vom 28.-30.11.1991 in Weilburg*. Wiesbaden.

______ and Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest. 1993. *Abschlußbericht des Modellversuchs Muttersprachlicher Unterricht. Entwicklung und Erprobung von Lernangeboten für marokkanische und tunesische Schüler in den [illegible] 1 - 6*. Soest: Soester Verlagskontor.

Hoffmann, Lutz. [illegible] *[illegible]ndete Republik*. Köln.

الملاحــــق

خرايط لبعض البلدان
والمواضع التي وردت في الدراسة

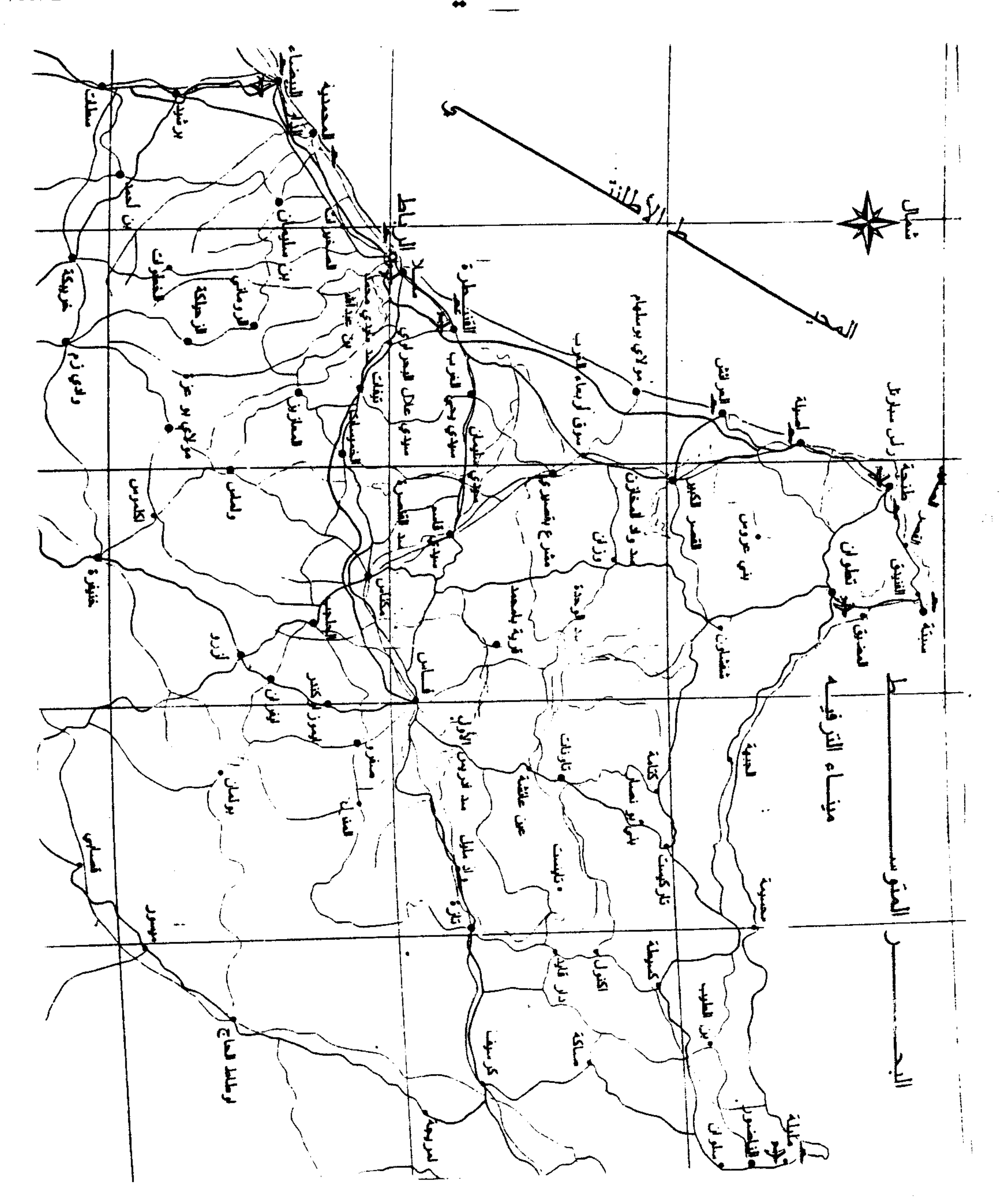
EUROPE

اوروبا



المملكة المغربية - الشمال الغربي

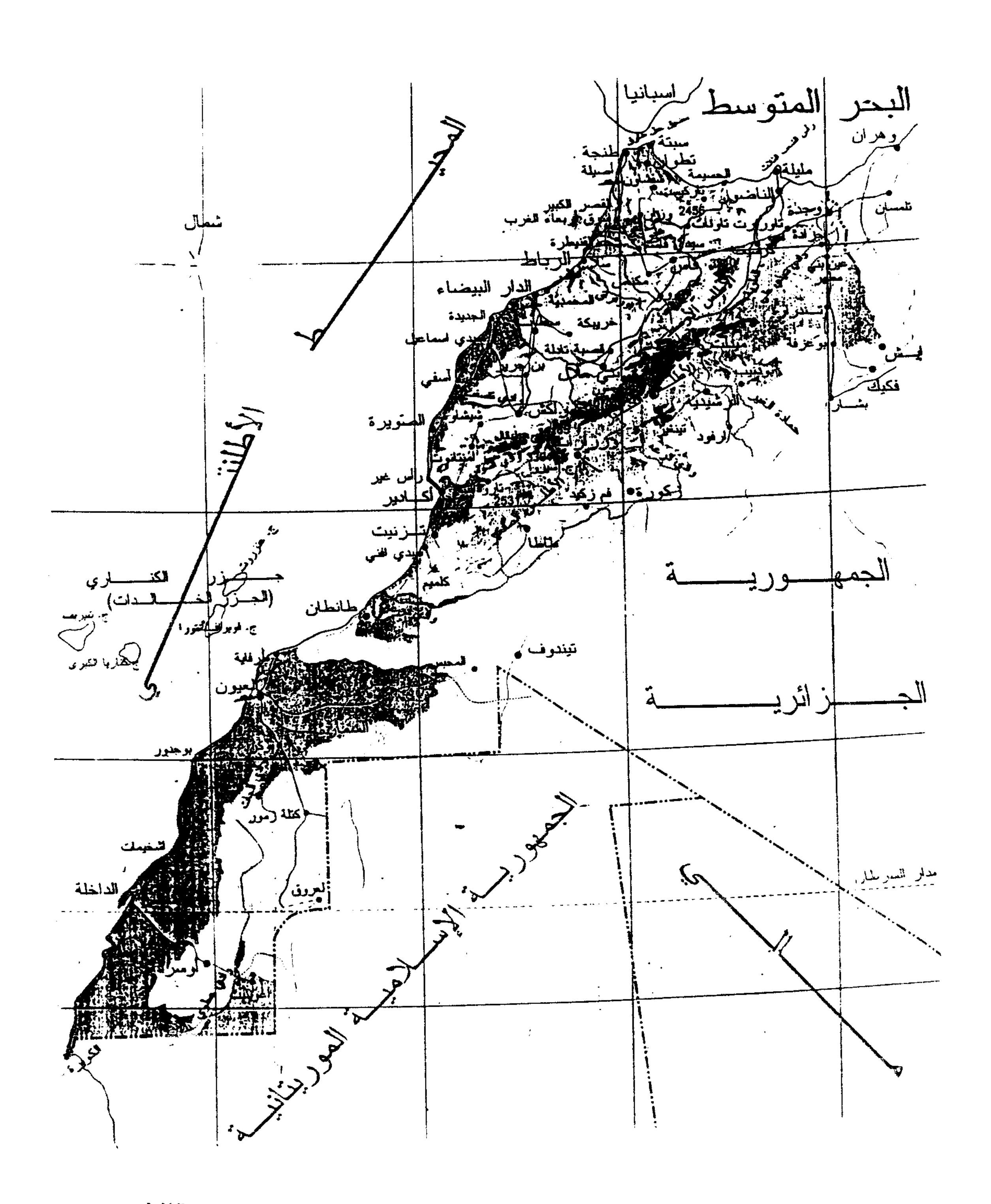
MOROCCO



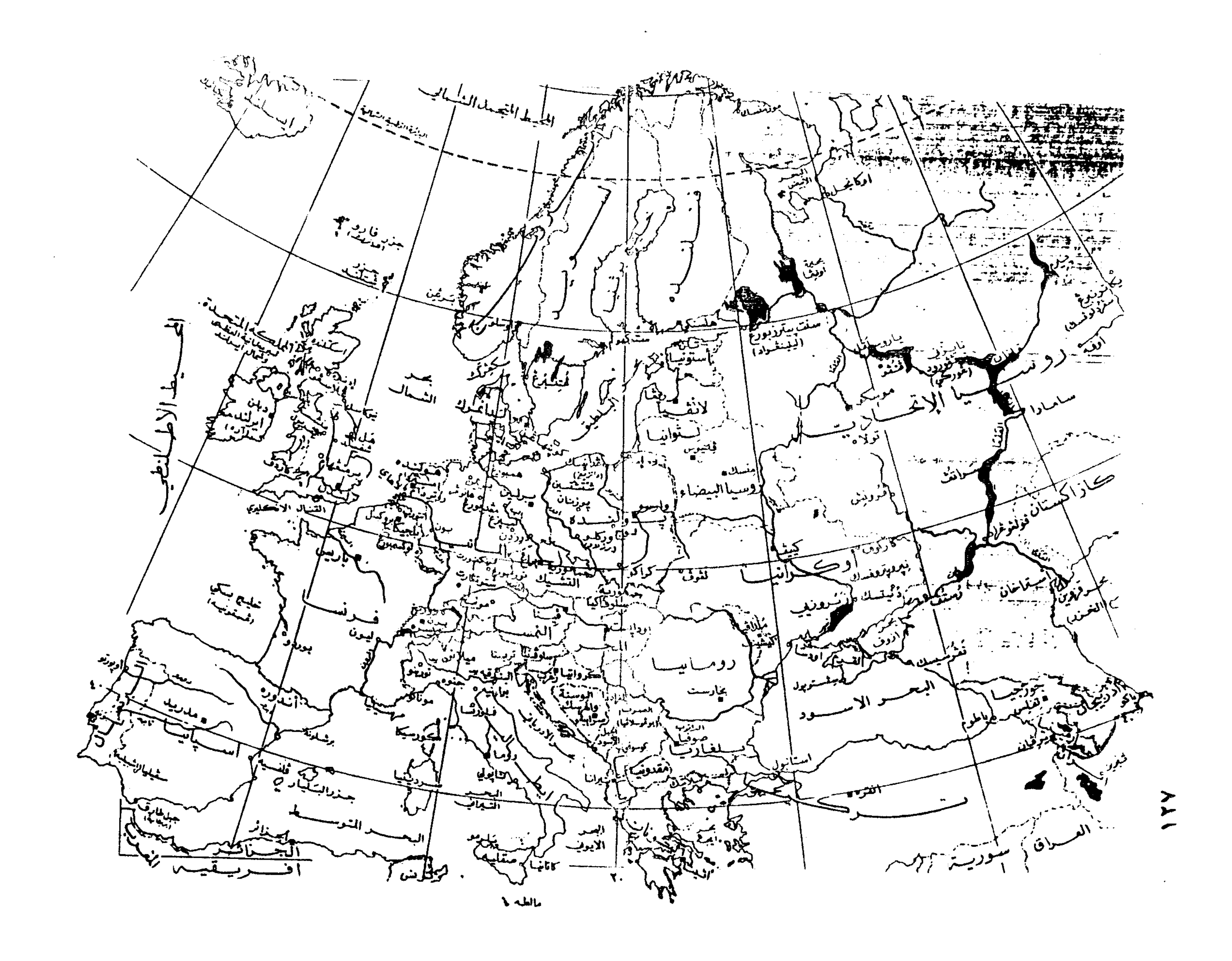
GERMANY

ألمانيا

بحر البلطيق
بحر الشمال
جزر فريزيان الغربية
هولندا
بلجيكا
فرنسا
سويسرا
النمسا
بولندا
هامبورغ
كيل
شويرين
بريمن
لونبورغ
هانوفر
برلين
براندنبورغ
ماغديبورغ
هالبرشتاد
مونستر
دوسلدورف
كولن
بون
آخن
كاسل
غوتنغن
إرفورت
فيمار
لايبزيغ
درسدن
كمنتس
كوبلنس
فيسبادن
ماينتس
شفاينفورت
بامبيرت
نورمبيرغ
فورتسبورغ
هايلبرون
كارلسروه
شتوتغارت
ريغنسبورغ
إنغولشتاد
أوغزبورغ
ميونيخ
كيمبتن
روزنهايم
بازل



البحر المتوسط
اسبانيا
وهران
تلمسان
وجدة
الرباط
الدار البيضاء
الجديدة
آسفي
الصويرة
أكادير
تزنيت
طانطان
كلميم
العيون
بوجدور
الداخلة
الجمهورية
الجزائرية
تيندوف
الجمهورية الإسلامية الموريتانية
شمال
جزر الكناري
(الجزر الخالدات)
المحيط
الأطلنتي
فكيك
بشار


المحيط المتجمد الشمالي
المحيط الاطلنطي
بحر الشمال
فرنسا
باريس
اسبانيا
مدريد
البحر المتوسط
افريقية
الجزائر
رومانيا
بخارست
البحر الاسود
روسيا الاتحادية
اوكرانيا
كييف
روسيا البيضاء
منسك
لاتفيا
لتوانيا
استونيا
بولنده
التشيك
سلوفاكيا
النمسا
كراكوف
موسكو
تولا
سامارا
استراخان
كازاكستان
جورجيا
بلغاريا
سورية
العراق
استانبول
تركيا
بوردو
ليون
برشلونة
فالنسيا
جزر البليار
سردينيا
كورسيكا
نابولي
صقلية
روما
فلورنسا
البحر الايوني
البحر الادرياتي
صوفيا
مقدونيا
البوسنة
كرواتيا
بوخارست
ستوكهولم
هلسنكي
سنت بيترزبورغ
(لينينغراد)
اوسلو
الدانمرك
برلين
هامبورغ
فرصوفيا
خليج بسكي
القنال الانكليزي
لندن
دبلن
ايرلندا
جزر فارو
اركانجل
البحر الابيض
الفولغا
فولغوغراد
شبه جزيرة القرم
مالطه

الفهرس

تقدمة الدكتور أحمد مصطفى أبوالخير	٧٣
المهاجرون من الأقطار العربية إلى ألمانيا	٨١
الملخص	٨٣
المقدمـة	٨٤
١ـ المهاجرون العرب في الجمهورية الاتحادية	٨٥
١/١ـ هجرة المفكرين والطلاب والعلماء	٨٥
٢/١ـ ثمة عامل آخر (١)	٨٧
٣/١ـ النموذج الثالث (٢)	٨٩
٢ـ تعليم العربية في ألمانيا	٩١
١/٢ـ تعليم العربية للمتحدثين بغير العربية	٩١
٢/٢ـ تعليم العربية كلغة أم	٩٧
٣ـ المشكلات العملية في تعليم لغة الأم	١٠١
١/٣ـ تنظيم الفصول الدراسية	١٠١
٢/٣ـ استراتيجيات المعلمين في معالجة مشكلات اللغة	١٠٣
٤ـ الاستخدام اللغوي وتعليم لغة الأم	١٠٥
٥ـ الخاتمة	١١٣
هوامش المؤلف	١١٤
مراجع المؤلف	١١٩
الملاحق : خرايط لبعض البلدان والمواضع التي وردت في الدراسة	١٢٣

(١) هو اللجوء السياسي.
(٢) العمالة المؤقتة الوافدة.

فهرس الجـــداول

الجدول الأول : تطور الهجرة العربية إلى ألمانيا ٩٠

الجدول الثاني : تقسيم العرب حسب الأقطار التي وفدوا منها ٩١

الجدول الثالث : نسبة حضور الأطفال دروس العربية ١٠٧

الجدول الرابع : نسبة الأطفال البربر الذين حضروا دروس العربية ١٠٨

الجدول الخامس : استخدام اللغة في الأسرة مع الوالدين ١٠٩

الجدول السادس : استخدام اللغة في الأسرة بين الأشقاء ١١٠

الجدول السابع : الاستخدام اللغوي مع الأقران ١١١